

**Projeto CAT: uma caminhada de 30 anos
construindo a Educação do Campo no
Semiárido baiano**

José Fernando Andrade Costa
Nelmira Moreira da Silva
Vera Maria Oliveira Carneiro
Organizadores

Projeto CAT

**uma caminhada de 30 anos construindo a
Educação do Campo no Semiárido baiano**



Feira de Santana - Bahia
2025

Copyright © 2025 by José Fernando Andrade Costa, Nelmira Moreira da Silva e Vera Maria Oliveira Carneiro (Organizadores)

Projeto gráfico e Editoração eletrônica: *Editora Zarte*

Capa: *Emilly Reis*

Revisão textual: *João Daniel Guimarães Oliveira*

Revisão de provas: *Os Organizadores*

Conselho Editorial

Claudio André Souza

João Daniel Guimarães Oliveira

Maria de Lourdes Novaes Scheffler

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda

Maria Victória Espiñeira González

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P958 Projeto CAT [recurso eletrônico] : uma caminhada de 30 anos construindo a Educação do Campo no Semiárido baiano / José Fernando Andrade Costa, Nelmira Moreira da Silva, Vera Maria Oliveira Carneiro (organizadores). – Feira de Santana : Editora Zarte, 2025.
250 p.: il.

Ebook.

Formato: PDF

ISBN 978-65-83341-03-7

1. Educação do campo – Bahia. 2. Semiárido baiano. 3. Projeto CAT.
I. Costa, José Fernando Andrade, org. II. Silva, Nelmira Moreira da, org.
III. Carneiro, Vera Maria Oliveira, org.

CDU 37(1-22)(814.22)

Elaboração: Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário – CRB 5/1790



Todos os direitos desta edição reservados à Editora Zarte
Rua Nacional nº 300 A, Parque Ipê - CEP: 44054-064
Feira de Santana, BA
Telefone: (71) 99116-6034 WhatsApp
E-mail: zartegraf@gmail.com
@editorazarte
<https://www.editorazarte.art.br/>

Agradecimentos

Este livro é uma produção coletiva, cujo objetivo consiste em documentar e disseminar amplamente as ações desenvolvidas pelo Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo (CAT), nesses 30 anos de caminhada.

Agradecemos a todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente dessa construção, em especial àquelas ligadas às instituições que compõem o Projeto CAT: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Movimentos Sociais e Secretarias de Educação dos municípios participantes.

Agradecemos também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio financeiro por meio do Edital PopCiências 008/2023, APR 0051/2023, para realização do evento de difusão e popularização “Seminário Anual do CAT: desafios e possibilidades da Educação do Campo diante das mudanças climáticas no Semiárido brasileiro”. Sem esse apoio, a presente publicação não teria sido possível.

*A todas as pessoas que fazem a
Educação do Campo transformadora
e lutam diariamente por um novo futuro*

30 ANOS DO CAT

Fernando Santana de Jesus

*Através do apoio do CAT
eu fui desenvolvendo minha criatividade.
Foi com seus conteúdos
que mostrei minhas habilidades.*

*Todos os dias no PETI
eu tinha companhia de verdade.
O que era para ser tempo sem fazer nada
era o momento que eu tinha mais liberdade.*

*Sempre nas rodas de leituras
me passavam muita confiança.
Me ensinavam a lutar
sem perder a esperança.*

*Para eu nunca desistir
e sempre adquirir mais conhecimento
pois com muita paciência e estudo
eu iria ver meu desenvolvimento.*

*E foi nesse período
que eu fiz algumas viagens
e aprendi muita coisa
principalmente a ter coragem.*

*Que, apesar de tudo,
não seriam as dificuldades;
o que me faria evoluir
era não se acomodar com facilidades.*

*Levo sempre no meu coração
um a mais de positividade
pois através desse projeto
conheci a felicidade.*

*Obrigado ao PETI
ao CAT e ao Baú de Leitura
por incentivar muita gente
a desenvolver a arte com muita bravura.*

Sumário

Apresentação 13

Capítulo 1 | CAT: 30 anos de caminhada pelo Semiárido da Bahia 25

Capítulo 2 | O CAT jovem sonhado e sonhador 59

Capítulo 3 | A CONTAG e os 25 anos da Educação do Campo: conquistas e desafios 67

Capítulo 4 | Contribuições da Educação do Campo Contextualizada para a garantia de direitos 77

Capítulo 5 | Entre Brincadeiras e direitos: atividades lúdicas na Educação do Campo Contextualizada da perspectiva de convivência com o Semiárido 95

Capítulo 6 | Resiliência do CAT e Baú de leitura no período pandêmico 111

Capítulo 7 | Formação continuada de professores(as) no âmbito da Educação do Campo: desafios e perspectivas para uma prática pedagógica transformadora 135

Capítulo 8 | “Para fazer o bem, é preciso estar bem”: sobre a promoção de apoio psicossocial para educadoras(es) do campo 153

Capítulo 9 | Educação do Campo Contextualizada diante das mudanças climáticas: quais alternativas possíveis? 173

Capítulo 10 | Mudanças climáticas globais e desertificação no Semiárido baiano: conhecer, analisar e transformar a realidade do campo 201

Capítulo 11 | Conhecer, analisar e transformar a realidade do campo: identidade territorial e ensino de geografia no município de Nova Fátima (BA) 227

Apresentação

Há 30 anos iniciou-se uma grande caminhada na Educação do Campo. Um grupo de professores e professoras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), juntamente com outros tantos agentes transformadores do Movimento de Organização Comunitária (MOC), reuniram-se para pensar uma forma de educação contextualizada, fundamentada no princípio freiriano da ação-reflexão-ação, que envolvesse as populações do campo da região do Semiárido baiano, de forma que as pessoas adquirissem consciência crítica das dores e das delícias de pertencerem a seus lugares e quisessem melhorá-los.

Assim, em 1994, o grupo dá início ao **Projeto CAT**, hoje instituído como Programa de Extensão Universitária **CAT: Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo para o Desenvolvimento Sustentável**, locado na Pró-Reitoria de Extensão da UEFS, em convênio com o MOC e com as prefeituras dos diversos municípios parceiros. O CAT tem como principal objetivo promover a formação de professores(as), gestores(as), coordenadores(as), conselheiros(as) e organizações da sociedade civil, na perspectiva de construção de políticas de Educação do Campo voltadas para o Semiárido. Aliado ao trabalho do CAT está o Projeto Baú de Leitura, cuja inovadora proposta de qualidade é desen-

volver ações de incentivo a uma leitura fluente, prazerosa, crítica e participativa que seja instrumento de envolvimento e desenvolvimento das pessoas e da comunidade e também resulte no processo de produção textual de estudantes, através da literatura contextualizada, que promove, após a leitura, criação e recriação de histórias, contos, poemas, poesias, peças de teatro, cordel, desenhos e pinturas. Todo esse processo visa formar leitores competentes e contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social, cultural e político em sua comunidade e no mundo.

Nessa caminhada, o trabalho desenvolvido pelo CAT tem dado bons frutos, tanto no que se refere aos estudantes das escolas do campo, que apresentam um nível de aprendizagem diferenciado — como comprovam as pesquisas sobre os impactos do CAT, em especial o estudo coordenado pelas professoras Maria do Socorro Silva da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Inaiá Maria Moreira de Carvalho da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulado “A Educação Contextualizada no Semiárido Baiano: a contribuição do Projeto CAT para as políticas” —, quanto aos estudantes da UEFS que atuaram e atuam como estagiárias(os) bolsistas, desenvolvendo seus projetos *in loco*, diretamente com as professoras, os professores, estudantes e comunidades do campo, o que favorece uma formação docente robusta, de excelência e socialmente referenciada. Não por acaso, muitos deles e delas desenvolveram suas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dissertações de mestrado e teses de doutorado, tendo como objeto de estudo ou referencial teórico a metodologia proposta pelo CAT e os trabalhos realizados nos municípios conveniados,

o que tem motivado e incentivado os professores participantes do Programa CAT a aprimorarem seus conhecimentos, buscando cursos de graduação e de pós-graduação nas diversas instituições de educação superior da Bahia.

Em comemoração a essas três décadas de dedicação à Educação do Campo, pensou-se na produção deste livro que ora se apresenta, composto por 11 artigos produzidos por professoras e professores, estudantes e técnicos que compõem a equipe do CAT/UEFS/MOC e por professores e coordenadores de municípios participantes do Projeto, além de um capítulo de parceiros da sociedade civil atuantes na Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) e no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Como preâmbulo à história desses 30 anos, Vera Maria Oliveira Carneiro e Jorge Luiz Nery de Santana apresentam, no texto **CAT: 30 anos de caminhada pelo Semiárido da Bahia**, o percurso traçado por caminhos íngremes, porém bem definidos, por aqueles que idealizaram o Projeto CAT, os avanços, os recuos necessários, as dificuldades de todos aqueles que optaram pelos excluídos, pelos povos do campo, quilombolas, povos que vivem no Semiárido baiano. Os autores mostram a luta do Projeto CAT para garantir uma educação de qualidade e contextualizada em todos os municípios participantes. A leitura deste texto nos mostra, como apontam os autores, que a história do Projeto CAT é marcada por uma trajetória de compromisso com a Educação do Campo, com a inovação pedagógica e a transformação social, representando uma importante experiência na promoção de uma educação mais inclusiva, contextualizada e

emancipatória nos territórios do campo do Semiárido da Bahia.

O capítulo seguinte, **O CAT jovem sonhado e sonhador**, traz uma síntese elaborada por um dos idealizadores do CAT, a Profa. Francisca Carneiro Baptista, hoje aposentada da UEFS, que sonhou e fez outras e outros sonharem juntos. A autora faz uma apresentação de todo o percurso de construção do Projeto e a luta por uma educação contextualizada e de qualidade, definida como uma política pública dos municípios conveniados, com uma metodologia e princípios que valorizam as populações do campo em sua inteireza, seus modos de vida, seus saberes e as culturas locais. Todos os envolvidos no Projeto CAT passam a seguir um itinerário metodológico e pedagógico, conforme destaca a autora, conquistando espaços, vencendo barreiras e sonhando com dias melhores para toda a população do Semiárido. Um Semiárido como um lugar possível e agradável de viver bem e feliz, com a sua população assumindo seu destino.

O capítulo **A CONTAG e os 25 anos da Educação do Campo: conquistas e desafios**, de autoria de Edjane Rodrigues Silva, Antônio Lacerda Souto e José Ramix de Melo Pontes Júnior, faz um relato histórico das lutas da CONTAG na busca de garantir aos sujeitos do campo o direito a uma educação pública do campo que respeite seus modos de vida, seus saberes e suas tradições culturais. Os autores ressaltam a importância do papel da CONTAG na organização dos sujeitos coletivos em diversas frentes: na luta pela garantia de direitos sociais; na promoção do debate permanente sobre a importância do campo e da agricultura

camponesa para o desenvolvimento nacional; na luta pela democratização do acesso à terra; na valorização do campo como modo de vida; na luta pela agroecologia; e na participação efetiva dos movimentos sociais na construção da Educação do Campo.

No texto proposto por coordenadores da Educação do Campo, Elielson Bastos Correia, Mizael Santos Lima, Rogério Cerqueira dos Santos e Vanderleia Lima de Sousa, intitulado **Contribuições da Educação do Campo Contextualizada para a garantia de direitos**, são apresentados um breve histórico e as propostas metodológicas do Programa CAT e do Projeto Baú de Leitura que visam à criação de políticas públicas necessárias às realidades específicas de cada município para a convivência com o Semiárido. Nesse sentido, os autores salientam a importância da formação continuada das professoras, dos professores, dos gestores e da sociedade civil na promoção de uma educação de qualidade, contextualizada, do/no/para o campo, de forma a promover nas comunidades do campo uma mudança de atitude nas ações socioambientais, igualdade de gênero, direitos sociais, políticos e econômicos e demais atividades comunitárias que buscam o fortalecimento das famílias e comunidades para a convivência no Semiárido.

Rita de Cássia Borges e Valdir Alves, orientadores educacionais do Programa de Educação do Campo Contextualizada (PECONTE-MOC), contribuíram, nesta produção, com o texto **Entre brincadeiras e direitos: atividades lúdicas na Educação do Campo Contextualizada da perspectiva de convivência com o Semiárido**, no qual apresentam os resultados de uma experiência da pesquisa-ação — de-

envolvida nas escolas do campo dos municípios participantes do CAT — sobre o papel das práticas educativas lúdicas, contextualizadas com as realidades locais, na promoção de uma educação significativa. Assim, os autores nos trazem reflexões sobre propostas didático-pedagógicas para trabalhar com abordagens lúdicas (jogos cooperativos, produção de brinquedos e brincadeiras) de forma contextualizada, a partir de elementos do lugar, promovendo respeito mútuo, arte, educação, criatividade, solidariedade e cooperatividade.

No contexto mais recente, ressaltamos a memória do período da pandemia de COVID-19, o qual assombrou toda a humanidade. Entre 2020 e 2021, o vírus atingiu todos os cantos da Terra, de diferentes formas, antes que dispuséssemos de vacinação. Dentre muitos desafios, o campo da educação sofreu prejuízos ainda incalculáveis. Os danos estão se evidenciando agora, com uma queda evidente na demanda, aumento da evasão escolar e maior desigualdade entre os alunos, além de fechamentos de escolas. Apesar de tantos desafios impostos pela pandemia, professores das escolas do campo participantes do CAT, com muita empatia e resiliência, procuraram envolver as famílias e comunidades na promoção da aprendizagem por meio do ensino remoto, sendo este um grande desafio. Para registrar tais esforços, o capítulo **Resiliência do CAT e Baú de Leitura no período pandêmico**, escrito pelas coordenadoras Elizabete dos Santos, Gilvânia Santana dos Santos e Rosana Reis Barbosa, destaca o trabalho desenvolvido nas escolas do campo dos municípios de Cansanção (BA) e Quijingue (BA) durante a pandemia. Segundo as autoras, essas ações metodológicas foram fundamentais para desenvolver a Educação do Cam-

po de forma contextualizada durante o período pandêmico, proporcionando aprendizagem significativa mesmo fora do ambiente escolar, severamente afetado pela pandemia e pelo isolamento social.

As autoras Regiane da Mota Queiroz Santiago, Patrícia de Sena Araújo e Nirele Queiroz Santiago da Mota, no texto **Formação continuada de professores(as) no âmbito da Educação do Campo: desafios e perspectivas para uma prática pedagógica transformadora**, apontam para a necessidade de um currículo escolar conectado às realidades dos povos do campo. Desse modo, a formação dos professores do campo deve fundamentar-se nos princípios filosóficos e metodológicos pautados pela Educação do Campo, a fim de enriquecer e aprimorar as práticas educativas dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. O texto destaca a importância da formação continuada para esses professores, pois permite a incorporação de práticas pedagógicas contextualizadas, promovendo a conexão entre teoria e realidade local. Isso não apenas aprimora a qualidade do ensino, como também fortalece a relevância da educação para as comunidades camponesas.

O texto **Para fazer o bem, é preciso estar bem: sobre a promoção de apoio psicossocial para educadoras(es) do campo**, do Prof. José Fernando Andrade Costa, é resultado de um trabalho pensado e desenvolvido no período pandêmico, cujo objetivo é o cuidado com a saúde mental de educadoras(es) e coordenadoras(es) da Educação do Campo que, devido às más condições de trabalho, ficaram vulneráveis emocionalmente, com riscos de desenvolver quadro de estresse crônico, ansiedade, depressão e outros problemas

que acometem, com frequência, os profissionais da educação. Assim, neste capítulo, o autor procura responder à seguinte questão: *Como podemos desenvolver formas de apoio ao cuidado com a saúde mental na Educação do Campo?* Para tanto, apresenta alguns resultados e reflexões sobre atividades práticas em psicologia social comunitária desenvolvidas com as coordenações da educação do campo entre 2020 e 2023, no âmbito do Projeto CAT, e afirma que uma ação de cuidado prolongado e efetivo só ocorrerá mediante a luta por melhores condições de trabalho e pela implementação de programas e políticas públicas para trabalhadoras(es) da Educação do Campo Contextualizada.

Com o objetivo de mostrar a importância da Educação do Campo Contextualizada na tarefa de alertar e sensibilizar para os grandes impactos provocados pela ação humana no meio ambiente, de um sistema que visa o lucro acima da vida, como as mudanças climáticas e seus efeitos deletérios para a vida no/do planeta, os coordenadores da Educação do Campo dos municípios conveniados ao Programa CAT, Geia Adriana Araújo da Silva, João Francisco da Silva Netto, Kelly de Oliveira Barreto, Lílian Maria da Mata de Jesus e Luciano Gomes da Silva, nos apresentam o texto **Educação do Campo Contextualizada diante das mudanças climáticas: quais alternativas possíveis?** Neste capítulo, os autores partem de um breve histórico da Educação do Campo, evidenciando sua importância não só no que se refere às práticas pedagógicas, mas também em relação à gestão escolar. Para tal, propõem uma nova configuração da Educação do Campo, pautada na estrutura do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que precisa contextualizar a escola a partir

do seu território: o campo. Assim, a Educação do Campo Contextualizada, considerando as necessidades emergentes que tanto refletem sobre a condição humana e abraçando a transposição didática como uma ferramenta metodológica, quer abordar as mudanças climáticas como uma questão emergente do ponto de vista político, geográfico, histórico e social, pelas dimensões que a temática nos condiciona, colocando mulheres e homens em busca ativa pela construção de saídas sustentáveis e racionais.

A Profa. Nacelice Barbosa Freitas, integrante da equipe de professores orientadores do Programa CAT/UEFS, em parceria com sua estagiária bolsista, Maiane Figueredo Nascimento, aportam para a discussão precedente com o capítulo intitulado **Mudanças climáticas globais e desertificação no Semiárido baiano: conhecer, analisar e transformar a realidade do campo**. Neste capítulo, as autoras fazem uma análise consubstancial dos impactos das mudanças climáticas na região semiárida da Bahia, mais especificamente nos municípios conveniados ao CAT. Tal análise resulta das oficinas da área de Geografia, com base na metodologia da cartografia participativa, realizadas com os professores do Ensino Fundamental I das escolas do campo e representantes da sociedade civil organizada. A identificação e análise dos problemas resultaram na elaboração de etnomapas contendo os problemas enfrentados e, conseqüentemente, na proposição de políticas públicas que efetivamente resolvam tais problemas. As autoras afirmam que, com as oficinas, buscou-se contribuir para a ampliação dos conhecimentos geográficos sobre o espaço vivido, especialmente no que se refere aos impactos socioambientais decorrentes das mu-

danças climáticas globais e do processo de desertificação no Semiárido, ambos resultantes da ação antrópica, nos municípios que fazem parte do Projeto CAT, tendo em vista a necessidade de fortalecimento da identidade territorial do homem e da mulher do campo.

Para encerrar esta coletânea que marca parte da história desses 30 anos do CAT, convém resgatar o papel da universidade, fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão. A UEFS oferece a seus graduandos a oportunidade de atuar em diversos projetos e programas de extensão e pesquisa, possibilitando não só a permanência na universidade como também a chance de vivenciar experiências importantes para a formação profissional e cidadã. Nesse sentido, o Programa CAT tem atuado como um espaço formador de excelentes professores das diversas áreas de conhecimento, mais especificamente voltados para a Educação do Campo. Isso pode ser constatado, como dito no início, pelos diversos TCCs, dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidos por estudantes que passaram pelo CAT.

Nessa perspectiva, a estagiária bolsista da área de Geografia, Maiane Figueredo Nascimento, em parceria com sua orientadora, Nacelice Barbosa Freitas, professora de Geografia da UEFS, contribui com o texto **Conhecer, analisar e transformar a realidade do campo: identidade territorial e ensino de geografia no município de Nova Fátima (BA)**, no qual trazem os resultados da oficina ofertada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX-PROEX), cujo tema foi “Ensino de Geografia nas escolas do campo: identidade territorial no Semiárido, conhecimento cartográfico e elaboração de etnomapas”. As

atividades foram desenvolvidas com o objetivo de estimular o ensino de Geografia de modo a instigar uma educação contextualizada que aproxime os conteúdos estudados à realidade do educando, tornando o ensino mais humanizado e apresentando atividades pedagógicas lúdicas, interativas e interdisciplinares que contribuam para fortalecer a identidade da Escola do Campo.

Eis, então, para vocês, leitores, a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelo Programa CAT – uma parceria entre o MOC, a UEFS e as prefeituras dos 20 municípios conveniados, junto aos professores e professoras, crianças e adolescentes, gestores, coordenadores de Educação do Campo e agentes da sociedade civil organizada. Todos e todas juntas(os), na busca por uma educação libertadora — que parte da realidade de cada comunidade e, assim, respeita-a e valoriza-a —, lutamos para construir uma sociedade mais justa, com melhores condições de vida para todas as pessoas, por meio do desenvolvimento sustentável dos territórios, da segurança alimentar, da difusão democrática do conhecimento e do fazer extensionista. Assim, a experiência prática da Educação do Campo libertadora nos permite aprender a viver, a cuidar e construir uma nova consciência ambiental, a compreender e a transformar as realidades, contribuindo para uma nova forma de **ser** e **estar** no mundo e para uma nova sociedade.

Nelmira Moreira da Silva

CAPÍTULO 1

CAT: 30 anos de caminhada pelo Semiárido da Bahia

*Vera Maria Oliveira Carneiro
Jorge Luiz Nery de Santana*

Introdução

Com este texto, pretendemos trazer um pouco a memória de 30 anos do Projeto CAT — Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo, construído em parcerias entre o Movimento de Organização Comunitária (MOC), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), movimentos sociais e sindicais do campo e Secretarias Municipais de Educação de 20 municípios do Semiárido da Bahia.

O CAT é uma proposta político-pedagógica de Educação do Campo Contextualizada que atua com formação continuada de professoras, professores, coordenações municipais pedagógicas e gestores numa dimensão de políticas públicas de educação, com uma metodologia específica, crítica e criativa, bem como a luta pelos direitos de crianças e adolescentes das comunidades camponesas.

Nesse tempo de existência, já foram produzidos outros textos, livros, dissertações de mestrado e trabalhos de pesquisa sobre o CAT, bem como sua metodologia, o itinerário pedagógico e os resultados alcançados pelo projeto. Faremos, aqui, um breve resumo da caminhada, tentando trazer alguns resultados alcançados e desafios a serem enfrentados.

A história é construída no tempo, no espaço e com sujeitos que a fazem, assumindo um posicionamento, ou seja, um lado numa sociedade dividida em classes, onde não há lugar para neutralidades. O Projeto CAT já nasce com a diretriz pedagógica de se colocar ao lado dos povos oprimidos, do campo e do Semiárido, em conformidade com o que diz Freire (2013, p. 43): “[...] uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

As desigualdades no Brasil se refletem com maior impacto no campo, um lugar que sempre enfrentou conflitos e disputas entre os que se apossam da terra e os que não têm terra para plantar e viver dela. A luta pela terra como meio de trabalho e de vida, cultura e arte sempre foi palco de imensas lutas fundiárias. Nesse cenário, vários movimentos pedagógicos foram construídos através da educação popular e libertadora, alguns inspirados no educador Paulo Freire. Um desses movimentos foi o Projeto CAT, cuja trajetória descreveremos a seguir.

A história (da história) do Projeto CAT

O nascimento do Projeto CAT é parte de um contexto histórico vivido no Brasil pelos movimentos sociais, espe-

cialmente, os movimentos de luta pela terra. O MOC era parte desses movimentos. Fundado pelo ex-padre Antonio Albertino Carneiro, a partir do movimento da Igreja Católica da Teologia da Libertação, o MOC se consolidou como uma organização da sociedade civil de atuação no campo do Semiárido da Bahia.

Alguns anos depois, o MOC se desvinculou da Igreja Católica, mas continuou com sua luta relacionada à terra, ao modo de produção e à educação popular com formação em comunidades do campo. E, juntamente com pessoas que faziam parte da luta dos movimentos populares, e que também eram professoras e professores da UEFS, construíram essa proposta que completa, em 2024, 30 anos de existência.

O problema da terra no Brasil existe desde a chegada dos europeus. Como afirma Delgado (2023, p. 92):

No Brasil, as lutas por acesso à terra e por melhores condições de vida nas áreas rurais sempre estiveram interconectadas. Assim aconteceu no tempo da escravidão, com a formação dos quilombos e com conflitos entre fazendeiros e escravos que reivindicavam pequenos pedaços de terra para desenvolver plantio destinado à sobrevivência.

A história do Brasil é, portanto, permeada pela história de luta pela terra e é nesse contexto que nasce o CAT. Alguns sujeitos históricos foram essenciais para a sua construção, como o Prof. Naidison de Quintella Baptista, Francisca Maria Carneiro Baptista e Elói Barreto de Jesus, pioneiros no pensar e sistematizar a proposta (entre outras e outros

dos quais contaremos com a compreensão por não citá-los), e Jussara Secondino do Nascimento Alves, a primeira secretária de educação que experimentou a proposta.

Em 1994, na seara dos movimentos camponeses, foi construída, a partir das vivências de educação popular, uma experiência de “Educação Rural” no Semiárido da Bahia, dialogando com outra experiência do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) no estado de Pernambuco, idealizada pelo educador popular e filósofo Abdalaziz de Moura que, à época, construiu a Proposta de Educação Rural (PER). Assim nasceu a experiência CAT, cujo objetivo era e continua sendo intervir no currículo das escolas do campo da rede municipal, com uma metodologia vinculada à vida camponesa.

O que são 30 anos na história? De 1994 a 2024, quanta coisa aconteceu na história do nosso Brasil, na Bahia e nas comunidades do campo do Semiárido? Como o Projeto CAT nasceu nesse contexto? Faremos uma tentativa de destacar o que, neste momento histórico, compreendemos como relevante. Para 2024, o Projeto CAT estará inserido em 20 municípios do Semiárido da Bahia: Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santaluz, Serrinha e Valente. Embora alguns municípios estejam com dificuldades para manter o projeto, a maioria vem desenvolvendo a proposta com formação continuada de professoras e professores, coordenações municipais e representações da sociedade civil organizada.

Destaca-se que, em 1994, o Brasil vivia o contexto do processo de redemocratização, com surgimentos de diver-

soos novos movimentos sociais e sindicais, e o campo brasileiro, que sempre esteve envolto em conflitos e movimentos, também se mobilizava para uma ação pedagógica que correspondesse à sua realidade.

No surgimento da Educação do Campo, os movimentos sociais destacavam que, apesar de a Constituição Federal de 1988 garantir o acesso à educação para todas as pessoas, no campo não seria suficiente apenas a garantia do acesso, pois era preciso frisar a especificidade do modo de ser e viver no campo. As políticas públicas educacionais devem ser universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais (Duarte, 2008). O Projeto CAT nasce sob essa perspectiva de garantir, enquanto direito, uma educação pública com as especificidades do campo.

Até 1998, a educação popular desenvolvida em comunidades do campo denominava-se “Educação Rural”. Iniciou-se, no Brasil, um movimento nacional pela Educação do Campo, a partir dos movimentos de luta pela terra e pela reforma agrária. Do lado de cá, o MOC desenvolvia um trabalho de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em parceria com os sindicatos de trabalhadores rurais. Neste trabalho de EJA encontravam-se muitos adultos que já tinham frequentado a escola por dois ou três anos e, no entanto, saíam sem saber ler e escrever ou até assinar o próprio nome. Assim, fez-se o questionamento: que escola é essa que as famílias agricultoras frequentam e saem sem aprender? Percebia-se que o currículo e os conteúdos das “escolas rurais” não tinham um significado real para a vida das famílias agricul-

toras. Então, em parceria com professoras(es) da UEFS — como Francisca Baptista, Naidison Baptista e Elói Barreto, já citados — e alguns estagiários da mesma instituição, entre outros, começou-se a estudar e construir uma proposta metodológica baseada em Paulo Freire, para intervir nas então chamadas “escolas rurais”.

À época, Naidison, Elói e Francisca eram professores da UEFS e assessoravam trabalhos em educação no MOC. Dessa maneira, MOC e UEFS firmaram uma parceria para um projeto de extensão universitária, não sabendo a dimensão que o projeto viria ganhar e a quantidade considerável de sujeitos históricos e agentes de mudanças que iriam passar por esse processo formativo.

As movimentações para a construção da proposta tiveram início em 1993, conforme destaca Carneiro (2012, p. 29):

No final de 1993, o MOC lançou a proposta de realizar um Seminário com Secretarias Municipais de Educação, com UEFS e com sociedade civil organizada, onde foi apresentada a proposta de “educação rural” que vinha sendo desenvolvida pelo Serviço de Tecnologia Alternativa de Pernambuco (SERTA).

É quase indissociável a construção do CAT com os debates em âmbito nacional da luta pela terra e os movimentos pedagógicos que foram surgindo, especialmente para a busca de políticas públicas de Educação do Campo e de produção no campo, levando-se em consideração os sujeitos, as identidades e o modo de ser, viver e produzir. As lutas pela terra e dos movimentos sociais precisam levar em con-

sideração que a luta no campo é parte da luta pela sustentabilidade ambiental, social e econômica. Eis o que observa Michelotti (2008, p. 92):

A luta pelas políticas públicas de apoio à produção camponesa, da mesma maneira, não pode perder de vista esses princípios da Educação do Campo, ou seja, do reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de sua formulação e aplicação, a partir de sua identidade e de sua autonomia. Isso não deve ser confundido com uma “volta ao passado da agricultura”, mas como a reconstrução da trajetória da agricultura em direção a um futuro de maior sustentabilidade e equidade.

Um dos fundadores da proposta, Abdalaliz de Moura (1999), destaca algumas lições que a experiência foi acrescentando na caminhada. Ele afirma que o conhecimento de que tínhamos necessidade não era apenas de natureza tecnológica ou operacional, mas, principalmente, de concepção de mundo, de pessoa e de sociedade. Em outro momento, destaca que a escola seria um grande ator em potencial para promover tal mudança de perspectiva e cita, como exemplo, a ideia de utilizá-la para construir o diagnóstico das realidades locais, analisar suas particularidades e, daí, transformar sua realidade.

Como afirmamos anteriormente, nessa caminhada histórica do projeto, várias pessoas, além das já citadas, foram protagonistas: Eliane Novais Rocha, Nacelice Barbosa Freiras, Cleonice dos Santos Oliveira, José da Cunha Paes Machado, Eurelino Teixeira Coelho Neto, Ana Maria Vergne,

Idaci Ferreira da Conceição da Silva, Gildato Ferreira Santana, José Jerônimo de Moraes, Maria do Socorro Silva e uma pessoa que foi especialmente inspiradora para o surgimento do MOC, o educador popular Antonio Albertino Carneiro, além de outras dezenas de professoras e professores municipais que experimentaram inicialmente a proposta de inserção da educação popular na educação escolar.

O uso dos elementos da vida do campo como conteúdos escolares e o diagnóstico e estudo dos problemas da comunidade para promover mudanças foram novidades trazidas pela proposta do CAT, como destaca uma pesquisa sobre a eficiência e eficácia do CAT, coordenada pela Profa. Maria do Socorro Silva (2015, p. 22):

Essa novidade da Proposta CAT de trazer o estudo do campo no Semiárido como conteúdo pedagógico, e os sujeitos sociais em sua diversidade de produção de vida, como protagonistas da ação educativa, representa o novo da prática pedagógica nas escolas da região e constrói uma teoria educacional que contribui para o fortalecimento do diálogo entre a Educação do Campo e a Educação do Campo Contextualizada no Semiárido, inclusive como redes que se entrelaçam.

Não pretendemos, neste texto, fragmentar a história do CAT, mas acompanhar seu desenvolvimento, verificar os sentidos, as mudanças conjunturais, os olhares e percursos diferentes. Sabemos que, para um estudo mais aprofundado do projeto, tornar-se-ia necessário mergulhar em fontes orais e escritas de diversos atores e sujeitos que o constru-

íram. Trata-se aqui, de um resumo dessa história, uma vez que não é possível fragmentá-la, pois, como ressalta Cezar (2012, p. 115):

Houve épocas em que para se fazer história era necessário fraturar o tempo: era preciso que se estabelecesse uma diferença entre o passado e o presente. Em nossos dias, esse princípio teórico-metodológico de orientação de pesquisa e estudos históricos vem sendo relativizado. O regime de historicidade contemporâneo estaria sendo definido não por uma relação primordial com o passado, ou com o futuro, mas com o presente vivido, sentido, como uma espécie de fluxo contínuo, com pretensões à eternidade.

A história do Projeto CAT é, portanto, uma história do presente que olha para o passado, tirando as lições necessárias e segue em frente construindo novas histórias.

Cronologia

De forma resumida, podemos fazer uma cronologia da história do projeto destacando os seguintes períodos:

1994: Primeiros estudos e possibilidade de construção de uma proposta metodológica. Início do Projeto CAT em parceria com a UEFS, com experimentação nos municípios baianos de Valente, Santaluz e Santo Estevão.

1995: Expansão do projeto para mais escolas, com foco na formação de professoras e professores, na integração de novos conhecimentos científicos na agricultura familiar, de forma contextualizada.

1996: Lançamento do boletim informativo *A Voz do CAT*, apresentando experiências de professoras e professores nos municípios e das crianças com o incentivo à escrita e leitura, bem como intercâmbios de experiências entre escolas. Ampliou-se para mais um município: Retirolândia (BA). Começa nos territórios de atuação uma ampla mobilização da sociedade civil para erradicação do trabalho infantil, um dos grandes males do abandono escolar e reprovação nas escolas do campo.

1997-1999: Consolidação do CAT como projeto de formação de professoras e professores, com ênfase na interação entre escola, comunidade e agricultura familiar, com temáticas relacionadas e problematizadoras, para analisar e transformar a vida nas comunidades. Constitui-se uma coordenação municipal e a parceria MOC/UEFS investe no processo de formação continuada, com intercâmbios entre os municípios. Em 1997 e 1998, o MOC participa ativamente na luta contra o trabalho infantil e, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), constrói uma proposta de projeto para educadoras(es) sociais atuarem com a metodologia do CAT. Em 1998, o MOC participa da I Conferência Nacional de Educação do Campo e ajuda na fundação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) na Bahia. Em 1999, lança um primeiro livro sobre o CAT: *Educação Rural: uma*

experiência, uma proposta (MOC-UEFS). Também em 1999, o MOC constrói o Projeto Baú de Leitura, uma proposta de formação de leitura contextualizada e lúdica para ser inserida nas escolas do campo e nas jornadas ampliadas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

2000-2005: Ampliação do alcance do projeto para mais municípios, com aprimoramento das práticas pedagógicas e fortalecimento da parceria com a UEFS e municípios. Em 2002, os movimentos sociais do campo e da luta popular de Educação do Campo constroem e conquistam-se as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, primeira legislação destinada a regulamentar a Educação do Campo. Em 2003, o CAT publica o livro *Educação Rural: sustentabilidade do campo*, também construído em parceria MOC/UEFS/SERTA, com a contribuição da Profa. Maria do Socorro Silva. Amplia-se também a atuação do Projeto Baú de Leitura. Com a política de desenvolvimento territorial, o CAT influenciou a construção do Plano de Educação do Território do Sisal, passando a abranger mais municípios. Em 2004, acontece a II Conferência Nacional de Educação do Campo, e o CAT leva uma delegação de mais de 40 pessoas, com apoio da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). Em 2006, o CAT passa a contemplar 19 municípios.

2006-2009: Consolidação do CAT como referência na formação de professores das escolas do campo, com impacto positivo na qualidade da educação e no desenvolvimento da agricultura familiar na região. Inicia-se, em 2007, um processo de fechamento de escolas do campo chamado de “nucleação”, transferindo estudantes para escolas maiores.

Pelos relatórios do projeto, o maior crescimento do mesmo ocorreu de 2004 a 2006, havendo um decréscimo em 2007, voltando a crescer em 2008 e 2009.

2010-2014: Neste período, houve ampliação de investimentos pelo governo federal nas políticas públicas de Educação do Campo, tais como creches, melhorias nas escolas, materiais didáticos, transporte escolar, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Campo) e outras. O MOC teve uma linha de atuação de fortalecimento das políticas públicas nos municípios, realizando formações de gestores, de conselheiros de educação e conselheiros de alimentação escolar, bem como seguiu com os processos de formação continuada com professoras(es), coordenações municipais e representantes da sociedade civil. No mesmo período, além da sistematização da pesquisa em uma publicação, o CAT também fez uma sistematização de um projeto com a Secretaria Estadual de Meio Ambiente da Bahia (SEMA), com material pedagógico pensado a partir da construção de hortas escolares. Em 2014, o CAT completou 20 anos e foi celebrado com os sujeitos que construíram o processo.

2015-2019: Diante da necessidade de professoras e professores prepararem as aulas de forma contextualizada com a agricultura familiar, a agroecologia, a convivência com o semiárido e outras questões, o CAT passa a produzir diversos materiais didáticos para a formação de professoras e professores, em especial os cadernos (2 volumes) *Construindo saberes para educação contextualizada*, que servem de guia e orientação para a construção das fichas pedagógicas e para o desenvolvimento do trabalho docente. Em 2013, publica *Contribuições para construção de um currículo con-*

textualizado para o Semiárido, pela Editora Curviana. Houve uma pesquisa coordenada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), avaliando a eficácia e a eficiência do projeto, consideradas bastante positivas. A partir destas pesquisas, o MOC começa a investir para que os municípios consolidem a política pública de Educação do Campo, construindo suas leis municipais de Educação do Campo e destinando recursos no orçamento municipal para a Educação do Campo.

Durante todo o percurso, o MOC, juntamente com a UEFS, buscou transformar o projeto em políticas públicas municipais. O CAT, nesse ínterim, torna-se oficialmente um Programa de Extensão dentro da UEFS. Ao mesmo tempo, outros projetos ligados ao agronegócio, como o Projeto Despertar, começam a entrar nos municípios, com o discurso de “Educação do Campo”, passando a disputar os espaços com o CAT, o qual, deixado de lado por gestores, consegue, graças à incidência da sociedade civil e de professoras(es) sensibilizadas(os) e capacitadas(os) na metodologia, ser mantido.

2020-2024: Neste período, o CAT vivencia um de seus maiores desafios: em plena pandemia (Covid-19), precisou se reinventar, com as escolas do campo fechadas. Houve uma redução de escolas e o enfraquecimento da proposta nos municípios. Houve enfrentamento de retrocessos, cortes nos orçamentos da educação, pautas conservadoras para a educação e a crise política e econômica no Brasil. Somente no ano de 2023 é que o projeto começa a se reerguer, ampliando as formações e trazendo pautas atuais, como a crise climática, as mudanças climáticas e o racismo ambiental.

No início de 2024 (28 de fevereiro a 02 de março), o projeto CAT, através do MOC e UEFS, participou do Semi-

nário Nacional de Educação do Campo, evento em comemoração aos **25 anos da Educação do Campo no Brasil**, fazendo um balanço com avanços e desafios, construção de propostas para melhorar as políticas públicas de Educação do Campo no Brasil. No atual momento histórico pelo qual passa a humanidade, com a grande crise climática, como consequência do modo de produção capitalista, onde as comunidades camponesas também sofrem as consequências, o CAT vem inserindo como temática/problemática central a crise climática, buscando debater uma visão crítica na escola, envolver as famílias e comunidades, chamando a atenção para mudanças de atitudes e de modo de produção, de consumo e de cuidado com o ambiente, para tentar reduzir os impactos das mudanças climáticas.

Neste ano, o CAT escolheu como tema central da Ficha Pedagógica justamente a problemática da crise climática: **Educação do Campo Contextualizada, Cidadania e Políticas Públicas no Enfrentamento da Crise Ambiental nos Territórios do Semiárido Baiano**. A partir da temática geral, cada município e comunidade estudam, debatem e inserem de forma interdisciplinar os conteúdos do currículo e do plano de curso no processo ensino aprendizagem.

Essa cronologia destaca a evolução e o impacto do Projeto CAT ao longo dos anos, demonstrando seu papel fundamental na formação de professoras e professores e no fortalecimento da educação e da agricultura familiar nos territórios, bem como na construção de políticas públicas. Hoje, em cada Secretaria de Educação dos municípios onde o CAT atua, há, no organograma, uma Coordenação da Educação do Campo. Além disso, em 14 municípios, há

leis municipais de Educação do Campo Contextualizada, o que faz com que, caso se mude a gestão, o CAT continue, enquanto política de estado e não de governo.

São diversos os sujeitos históricos que construíram e constroem em cada município, cada comunidade. Ao longo dos anos, o CAT consolidou parcerias com diferentes atores locais, fortalecendo sua atuação e impacto na Educação do Campo tanto nos municípios quanto no estado da Bahia e em âmbito nacional, através de sua experiência, enquanto um projeto de formação continuada de professoras e professores, cujo conjunto de ações promove mudanças nas comunidades e municípios.

Evolução e desafios

Ao longo de sua história, o CAT enfrentou desafios como a resistência de gestores municipais, a necessidade de formação continuada de professores e a busca por maior envolvimento da sociedade civil nas políticas educacionais locais. Um projeto com uma proposta de educação libertadora, crítica e inovadora exige um pensar e construir constantes, exige que professoras(es) sejam pesquisadoras(es) e produtoras(es) de conhecimentos constantemente. Isso se choca com a educação tradicional, bancária, que traz “receitas” ou “técnicas” prontas para se aplicar. O CAT exige em cada ano, em cada unidade letiva, um novo pensar, uma forma nova de aprender, ensinar, pesquisa, viver e conviver.

Alguns desafios que o Projeto CAT enfrenta no atual momento são o fortalecimento e atuação da sociedade ci-

vil, as constantes ameaças do agronegócio e a polarização política alimentada pela extrema direita, os quais ameaçam a existência da vida no campo, tanto humana quando de outras espécies.

Desafiantes também são as pautas emergentes que o CAT precisou conhecer, estudar e aprofundar, como os debates e os sentidos da agroecologia, as questões interseccionais (raça, classe e gênero), a interdisciplinaridade, a interculturalidade (ao se pensar os povos originários, quilombolas e outras comunidades tradicionais como os fundos de pasto e os caatingueiros) e outras, as quais tornaram-se cada vez mais presentes nos processos formativos. Assim, o projeto passou por transformações e adaptações, buscando sempre se adequar às demandas e realidades dos territórios em que atua, permanecendo em um constante desafio.

Impacto e legado

O CAT possui um legado significativo na Educação do Campo, promovendo a valorização dos saberes locais, a formação de professoras e professores engajadas(os) e a integração da agricultura familiar no contexto educativo. Uma educação, portanto, que reflete sempre o contexto e o que pode ser mudado. Sua atuação contribuiu para o desenvolvimento sustentável das comunidades do campo, fortalecendo a relação entre escola, comunidade e meio ambiente.

É perceptível o quanto o Projeto CAT representa uma iniciativa significativa para a Educação do Campo nos ter-

ritórios onde está inserindo, trazendo impactos e contribuições importantes, tais como:

1. Valorização dos saberes locais: O CAT valoriza os saberes locais e a cultura das comunidades do campo, promovendo uma educação contextualizada e relevante para os estudantes do campo;

2. Formação continuada de professoras e professores: O projeto oferece formação continuada para professoras(es) das escolas do campo, capacitando-as(os) para atuarem de forma mais eficaz e engajada com a realidade local, buscando transformar a realidade e melhorar a qualidade de vida;

3. Integração da agricultura familiar e agroecologia na educação: Ao integrar conhecimentos sobre agricultura familiar agroecológica no currículo escolar, o CAT fortalece a relação entre educação e práticas agrícolas sustentáveis;

4. Desenvolvimento sustentável: O projeto contribui para o desenvolvimento sustentável da região, promovendo a conscientização ambiental, a geração de renda e a valorização da agricultura familiar;

5. Participação comunitária: O envolvimento da comunidade local no projeto fortalece os laços entre escola e comunidade, promovendo uma educação mais participativa e inclusiva;

6. Articulação e fortalecimento da Educação do Campo enquanto políticas públicas: O CAT traz uma importante experiência de construção de políticas públicas de Educação do Campo, de forma articulada com a sociedade civil, universidade, Secretarias de Educação e comunidade

local, abrangendo a criação das leis municipais de Educação do Campo e a organização dos orçamentos para esta área;

7. Diversas publicações em livros, artigos, cartilhas e jogos educativos – produzidos em parceria MOC – UEFS e representações dos municípios, o que torna o Projeto CAT uma referência teórica e também metodológica para estudos e prática em outros lugares.

Em suma, o CAT representa uma abordagem inovadora e transformadora para a Educação do Campo nos territórios onde está inserido, buscando superar desafios e promover uma educação de qualidade, contextualizada e alinhada com as necessidades e realidades das populações do campo do Semiárido. Ou seja, a história do Projeto CAT é marcada por uma trajetória de compromisso com a Educação do Campo, inovação pedagógica e transformação social, representando uma importante experiência na promoção de uma educação mais inclusiva, contextualizada e emancipatória nos territórios do campo do Semiárido da Bahia.

Relatos de experiências com o Projeto CAT

Buscaremos, neste seção, ecoar a voz de alguns sujeitos importantes na caminhada histórica do CAT. As experiências 1, 2, 3 e 4 são dos fundadores já mencionados Naidison Baptista e Francisca Maria Baptista; o relato 5 é de uma ex-Secretária de Educação; o relato 6, de uma professora; e o relato 7, de um estudante que passou pelo CAT.

Experiência 1

O CAT nasceu como experiência da sociedade civil ligada ao SERTA, entidade irmã de Pernambuco, buscando ações possivelmente comuns entre prefeituras, universidade e o MOC, uma vez que objetivava atuar com formação de professores municipais.

A formalização destas parcerias era muito difícil num contexto político em que a interação entre organizações da sociedade civil, universidades e prefeituras não existia.

O CAT, assim, nasce buscando quebrar paradigmas não apenas em metodologias e conteúdo que diziam respeito aos alunos e professores, mas também no campo das parcerias que levassem à frente este desafio.

Marcou-nos muito a atitude decidida de três Secretários de Educação da época. Avaliaram a proposta e a encamparam, mas, como não dispunham de recursos orçamentários para tal finalidade, buscaram esses recursos na comunidade e na sociedade. Foram eles: Gesael, de Santo Estevão; Jussara Secondino, de Santaluz; e Joceli, de Valente.

Marcou-nos também a postura de três professores da UEFS: Eurelino Coelho, Antonia Almeida Silva e Francisca Carneiro: mesmo não conseguindo liberação de carga horária pela universidade, agregaram às suas aulas mais esta iniciativa.

Marcou-nos igualmente a disponibilidade dos professores para mudar metodologias e entrar por uma estrada desconhecida, com vistas à melhoria do ensino.

O CAT, assim, não nasceu com os convênios hoje existentes. Nasceu de atos concretos, da vontade política de mudar e do enfrentamento às estruturas. Depois, gradativamente, evo-

luiu para as parcerias explícitas e juridicamente constituídas que temos hoje.

E aí ficam as perguntas: o que necessitamos enfrentar, hoje, nas estruturas, para que o CAT seja a política que queremos?

Experiência 2

O CAT nasce com uma outra característica. Envolver as famílias na ação pedagógica da escola, em algumas dimensões: a) participando ativamente nas pesquisas realizadas pelos alunos sobre a realidade nas famílias (conhecer); b) contribuindo com informações sobre a história de vida da comunidade e a ocupação (trabalho) das pessoas; c) trazendo para a escola informações sobre a vida cultural da comunidade: lazer, cantos, práticas religiosas, danças, festas, comidas, costumes, necessidades, lutas e conquistas; d) acompanhando mais seus filhos na atividade escolar e considerando a ida à escola como uma oportunidade de colaboração com a mesma e não apenas para reclamações sobre o comportamento de seus filhos.

A escola, ao se abrir para famílias e receber delas a sabedoria, se integra à comunidade e deixa de ser aquela coisa distante. Também o professor deixa de ser visto como dono da escola e todos passam a ter um papel significante.

Atuando pedagogicamente nessa perspectiva, tinha-se a certeza de que a realidade da comunidade, nosso objeto de estudo, integrava as preocupações. Concluimos que, por esse

viés, o CAT pode efetivamente se chamar de educação contextualizada. Educação em que a escola quer bem à comunidade, estuda seus problemas e ajuda a solucioná-los — em que a comunidade dá sustentação política à escola.

Experiência 3

O CAT faz as crianças, as famílias, a comunidade e a escola gostarem de si mesmas e do chão onde vivem. O sertão e o semiárido deixam de ser o lugar de morte e do sem jeito, para ser um lugar bonito e gostoso de se viver. As outras metodologias ensinavam às crianças que, para serem felizes, não podiam fazer como seus pais. Para serem felizes, precisavam sair de suas comunidades e procurar outro lugar para viver.

O CAT faz com que a criança produza conhecimento sobre sua realidade e sua comunidade. Faz a criança descobrir as coisas bonitas, as histórias, as festas, as comidas, o modo de ser das comunidades. Faz ela gostar desse ambiente onde vivem e querer melhorá-lo.

Por isso se chama “CAT”: conhecer, analisar e transformar a realidade.

É contagiante e bonito sentir o sorriso e o orgulho das crianças ao apresentarem seus trabalhos e fazerem ver suas comunidades. É gostoso ver as crianças orgulhosas de morarem em suas comunidades e as representarem com alegria nos eventos de que participam.

É lindo ver as crianças descobrindo o valor do trabalho dos seus pais, aprendendo os processos, fases, dificuldades e conquistas dos trabalhos de seus pais e suas famílias.

Experiência 4 – Produção coletiva de conhecimento

Sempre olhamos a escola como o lugar onde uns (os professores) têm conhecimento e outros (os alunos) recebem os conhecimentos dos professores e dos livros. Além de receber, os alunos tiravam notas boas se soubessem repetir certinho o que os livros e os professores diziam. Uns ensinavam (os professores) outros aprendiam (os alunos).

As provas sempre foram exercícios de repetição dos conteúdos transmitidos nas aulas.

*O CAT derruba essa metodologia e afirma que todos na escola (professores, alunos, pais e mães) ensinam e aprendem e, assim, todos, conjuntamente, são sujeitos do que acontece na escola e são **produtores de conhecimento**.*

Marcou-nos sempre, e muito, constatar como as crianças enchiam a escola de conhecimentos sobre suas famílias e suas comunidades.

A escola começou a falar sobre a origem da comunidade, sobre a origem das famílias, sobre modos de produzir, sobre a vida na comunidade em tempos anteriores; as crianças trouxeram seus avós para ensinar os chás e medicamentos que a comunidade utilizava. A riqueza enorme das comunidades passou a tomar conta da escola.

Este produzir conhecimento faz das crianças pesquisadoras e não apenas recebedoras e repetidoras de coisas. Mas o CAT vai além. Traz o conhecimento produzido em outros lugares e povos e ajuda as crianças a compararem com o delas, criando um conhecimento novo para ajudar a melhorar a comunidade.

A metodologia do CAT é muito gostosa; poderíamos ficar falando muito e muito dessas coisas. Mas o mais importante é

saber que as crianças produzem conhecimento e que, quando elas descobrem isso, ninguém as segura.

São cidadãos e cidadãs.

Experiência 5 – CAT – 1990 a 1996

Jussara Nascimento, Santaluz (BA)

Entre os anos 1990 e 1996, estive à frente da Secretaria Municipal de Educação em Santaluz. Este município apresentava uma realidade prioritariamente rural: cultivo agrícola, roçados, aguadas e população. No entanto, apesar desse contexto, a educação que se apresentava no município não mantinha conexão com tal realidade. Motivada pela experiência da educação rural sob a ótica freiriana, firmamos um convênio com o MOC/ UEFS e formalmente iniciamos um processo planejado de Educação do Campo em Santaluz, envolvendo, na época, 56 escolas dos povoados, com 80 professores (que tinham formação de magistério e atuavam nestas escolas). Foi um deslanchar motivador de caminhos para a compreensão de currículo contextualizado, conhecimento e análise da realidade local. Em algumas comunidades houve também parceria com movimentos eclesiais, sociais e sindicais, desenvolvendo-se um campo permeado de agentes sociais, políticos e interventores na realidade local.

Após minha saída em 1996, devido a algumas questões de não apropriação de políticas públicas, a motivação foi desvanecendo e seguindo por outros rumos.

Experiência 6 – De uma professora leiga do CAT à Equipe MOC

Cleonice Oliveira, 52 anos, pedagoga, residente no município de Valente (BA)

Comecei a lecionar com apenas 17 anos em Cabocha, comunidade onde morava (pertencente ao município de Valente), quando ainda nem tinha concluído o Ensino Médio. Nessa época, era comum existir professores leigos.

Em 1994, comecei a participar dos eventos do CAT a convite da Secretaria de Educação. A partir desse momento, muitas coisas começaram a mudar na minha vida. Comecei a valorizar mais o lugar onde vivia, a minha cultura, minhas raízes e minha família. Acima de tudo, comecei a entender a sigla do CAT, o que de fato ela significava na vida dos meus alunos e alunas, destacando suas potencialidades, trazendo para a escola saberes de suas famílias que deveriam ser respeitados e que poderiam ser aproveitados, tornando-os parte dos seus aprendizados.

Um destaque importante no trabalho com o CAT eram as formações continuadas, os encontros realizados pelo MOC, as oficinas que aconteciam com estagiárias da UEFS, em Valente, as quais fizeram a diferença na minha maneira de ensinar.

A troca de conhecimentos entre os professores e professoras do meu município e de outros agregava mais saberes e valores, pois o CAT não só contribuiu na minha vida profissional, mas também na minha vida pessoal e de militante social.

Se hoje sou um ser humano melhor, amiga, companheira e uma pessoa dedicada e responsável em tudo o que faço, devo isso às diversas formações das quais participei.

Depois de alguns anos como professora, fui convidada para ser coordenadora do CAT em Valente. Ficar por um tempo na coordenação encheu-me de coragem para continuar meus estudos e me fez perceber que fiz a diferença na vida de muitas crianças da minha comunidade, colocando-me como mediadora dos seus conhecimentos, pois o CAT me ensinou que ninguém sabe tudo e que todo ser humano é capaz de construir conhecimentos.

Aquela professora leiga, do campo, que não era valorizada, realizou o seu sonho de ser pedagoga e hoje continua contribuindo para que outras crianças do campo sejam valorizadas, respeitadas e protegidas.

Agradeço ao MOC e à UEFS por contribuir na minha formação me proporcionando a oportunidade de participar das formações. Faço um agradecimento especial à Profa. Francisca Batista e à Profa. Eliene Novaes, que trabalhavam no MOC, e à Profa. Nacelice Freitas, da UEFS.

Em suma, fazer parte da família CAT foi muito importante para mim. Hoje, inclusive, faço parte da equipe fixa do MOC. Gratidão!

Experiência 7 – De um ex-estudante

Por Petronílio Pereira Bispo, Barrocas (BA)

Chamo-me Petronílio Pereira Bispo, natural do município de Barrocas. Considero-me um fruto do Baú de Leitura, projeto do qual tive o privilégio de participar nos anos de 2004 a 2006. Para mim, o Baú de Leitura foi um divisor de águas,

pois despertou meu olhar para os estudos, contribuindo positivamente para o que sou hoje.

Moro em uma comunidade do campo chamada Barreiros. Foi através do Baú de Leitura, no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), com as professoras e monitoras Adriana e Gerlândia, e também com o monitor Cleison, que me apaixonei pela leitura. Cada história contada era uma descoberta, uma vivência nova que culminou no desejo de seguir a carreira acadêmica.

Hoje sou professor concursado do município de Conceição do Coité (BA), formado em Matemática, Pedagogia e Engenharia Agrônoma, Especialista em Inovação do Ensino de Matemática e em Gestão Ambiental.

E sim, me considero filho do Baú de Leitura, sou grato às pessoas envolvidas nesse projeto de grande relevância social.

Seriam inúmeros os depoimentos e relatos de dezenas de professoras(es) e coordenadoras(es) da Educação do Campo cujas formações foram coordenadas pelo Projeto CAT ao longo destas três décadas de existência. Incentivamos os municípios a produzirem a memória e a história desta experiência que é fruto de muitos estudos, pesquisas e experimentações. Não foi nossa pretensão esgotar a questão, mas iniciar um debate. Sabemos que aqui é um resumo e que, com certeza, muitos elementos ainda não foram contemplados. Assim gostaríamos de citar e contemplar os diversos sujeitos que construíram e constroem esta caminhada.

Como uma síntese desta caminhada, o Prof. Jorge Luiz Nery de Santana, também sujeito do processo, sintetiza a existência dos 30 anos de Projeto CAT. Vejamos a seguir.

“A vida é trovoada que se anuncia, e os sinais nos fazem suspeitar que os ventos movem moinhos enquanto dormimos”

Os que semeiam sementes, andando e chorando, colheirão com alegria seus molhos. (Salmos 126,7)

Os anos 1960 tiveram dias de emergência em um tempo de possibilidades e esperança, um kairós, a irrupção alargada e profunda do novo. As placas tectônicas se mexiam e faziam fissuras e sacolejavam o que parecia permanente. Agência e protagonismo brotavam de toda parte, feito primavera, em tantas formas e cores surpreendentes. Entre estes, a ousadia, a coragem, a vontade de amar as mudanças e a construção de um mundo melhor. Ou, como diria o poeta, “amar e mudar as coisas me interessa mais”. Tempos de sementeira ou de colheita, tudo se confundia, mas não faltavam imaginação e participação. Isso se seguiu aos anos 70, 80 e 90, mesmo debaixo de chumbo e covardes golpes de plantão. A rosa do povo brotava do impossível chão, feito girassol acompanhando os horizontes que se anunciavam.

A organização comunitária, permeada por conflitos dentro/fora, forjava novos desenhos para as lutas e a libertação. No meio de tímidos e intrépidos, fazem-se as transformações, alardeadas como estruturais, mas que entregavam, na verdade, micropolíticas, esboços e fragmentos do amanhã, gestação do futuro. O Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar), de inspiração nas CEBs, pastorais religiosas e movimentos sociais, ensaia seus primeiros passos, propondo uma educação contextualizada e transformadora da realidade social ao to-

mar a educação como uma práxis libertadora no Semiárido baiano.

Crescia ao lado da organização popular, da autonomia dos sindicatos, do cristianismo de libertação e de diferentes atores de resistência, luta e fé. Um jogo de posições, ocupando estrategicamente as lacunas de um capitalismo tardio e autoritário.

A vocação religiosa é política desde sempre, pois, se a Terra é de Deus, logo a terra é de todos. Ocupar, organizar e celebrar foi o lema da Canudos de Conselheiro e segue como pauta das lutas que resistem às tutelas e ao mandonismo político. Havia uma porosidade entre os movimentos sociais e as pastorais sociais, entre leigos e clérigos; justificavam-se com quase a mesma gramática e vocabulário, além das convergências metodológicas e ferramentas de trincheiras, ponteando corpos-territórios e outras mediações. Uma perspectiva de um bem viver com e para os outros em instituições justas. Revolução e reforma se misturavam nas notas; novas e velhas canções animavam a caminhada.

*Andarilhos do bem, ampliavam os elos da corrente que sustentava a regência de um projeto coletivo, feito a muitas mãos. Entre essas, Naidison, Francisca, Elói, Jussara, Antonia, Eurelino, Eliene, Nacelice e outros e outras que, na itinerância e travessia, se expunham aos perigos, à fortuna dos tempos, mas, com virtude e paixão, ousadia, coragem e amorosidade, criavam e re-imaginavam politicamente, **com e a partir do que elas eram, sabiam, tinham e faziam**, cavando os sulcos por onde se irrigavam a vida de muitas gentes, as vítimas silenciadas na periferia do mundo pela perversão do Capital. E, como meninos e meninas, inventaram o vento e a*

ventania que moviam os moinhos para fazerem um mundo mais justo e diferente.

Reuniões nas casas, nas comunidades, nas escolas e nas igrejas. Acolhidos, protegidos e servidos. O afeto da esperança e a alegria da comunhão animavam todos e todas na caminhada. As mulheres, como sempre, tinham forte protagonismo como pensadoras, educadoras e lideranças comunitárias. A exemplo de Chica, Jussara, Eliene, Maria do Socorro, Mariá, Helena e tantas outras professoras, coordenadoras e gestoras presentes nos diversos espaços e segmentos listados acima.

Pesquisar e descrever a trajetória do CAT nos levam a muitos caminhos e deixam outros para serem percorridos de forma livre para quem gosta das aventuras e das inovações, para quem é livre para aprender novas formas de mudar a sociedade.

Algumas palavras conclusivas

Quantas lições aprendidas, quantas construções coletivas, mudanças, até de linguagens, atualizações de pautas, inserções de temáticas emergentes, erros e acertos, avanços e desafios puderam ser experienciados nesses 30 anos de existência. Principalmente, permanece o sólido exemplo de uma pedagogia do oprimido aplicada nas populações do campo do Semiárido da Bahia.

Diante do legado e dos resultados alcançados e já mencionados anteriormente, destacamos o Projeto CAT enquanto uma forte experiência de articulação de políticas públicas com leis municipais de Educação do Campo

aprovadas, com uma capacidade técnica formada nos territórios, com os diversos materiais didáticos construídos e disseminados em dezenas de municípios e, principalmente, com milhares de crianças, adolescentes e jovens que tiveram suas vidas transformadas. O CAT muda a vida das pessoas, da comunidade e dos municípios. Fortalece as identidades dos sujeitos e amplia leques de debates e reflexões como as questões de gênero, raça, etnia, crise ambiental, mudanças climáticas, racismo ambiental e outras questões.

Os resultados alcançados e impactos são grandes, como já relacionamos anteriormente, tanto como projeto de referência de extensão universitária, quanto de políticas públicas, de experiência política pedagógica, de produção teórica da Educação do Campo Contextualizada, de articulação entre a sociedade civil organizada, dos movimentos sociais e sujeitos do campo.

Uma das maiores lições que o CAT trouxe é que a Educação do Campo Contextualizada, por sua natureza e forma de ação, necessita, quase obrigatoriamente, de um **processo de formação continuada, de professoras e professores em exercício e políticas públicas e não apenas um projeto nos municípios**. Isso porque a metodologia exige sempre um constante pensar, refletir, criar, recriar, atualizar e planejar as ações, avaliar a prática, enfim, um vai e vem pedagógico.

Assim como a natureza, o CAT também enfrentou e enfrenta desafios e tempestades, crises de continuidade e descontinuidade, conflitos de interesses nos municípios, diante de um capitalismo que vive do lucro, sem se importar com a vida, de projetos que expropriam o discurso da Educação

do Campo para esvaziá-la de conteúdos de classe e de uma educação crítica e libertadora. Além disso, sempre surgem gestores públicos que temem e resistem em não apoiar a proposta com medo de educar de forma crítica e a população se voltar e votar contra. Muitos são os desafios e maiores são os resultados e as possibilidades.

Porém, a grande quantidade de professoras e professores que já participou dos processos formativos e de estudantes que vivenciaram a experiência e que hoje são lideranças nas comunidades, continuaram seus estudos com graduação, pós-graduação, encontraram perspectivas de vida em coletividade, tudo isso deixa uma lição de que investir em educação de qualidade, crítica e contextualizada é um instrumento de construção de uma nova sociedade, em que as sensibilidades humanas, a defesa de toda forma de vida, a agroecologia, a Ecopedagogia e, principalmente, traz o aprendizado de que, como dizia Paulo Freire, a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela não haverá transformação.

Que o CAT e o Baú de Leitura, enquanto propostas ecopedagógicas da Educação do Campo Contextualizada, tenham vidas longas; que cada vez mais sejam fortalecidos e inseridos enquanto direitos para crianças, adolescentes e famílias camponesas.

Por fim, que a história do projeto continue inspirando a semeadura e promovendo colheitas de muitos frutos, contornando os obstáculos, vencendo desafios e dando sua contribuição para a construção de uma nova sociedade.

Referências

BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. Q. **Baú de Leitura:** lendo histórias, construindo cidadania. João Pessoa: Editora JB, 2006.

CARNEIRO, V. M. O. **Educação do Campo:** construindo saberes e transformação social no Território do Sisal. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2012.

CEZAR, T. A emergência do presente na escrita – da história pós-1968. *In:* BARBOSA, C. (org.). **Teoria da história e historiografia:** debates pós-68. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2012. p. 113-132.

DELGADO, L. A. N. **Tempo presente – fios da história.** Brasília, DF: Outubro Edições, 2023.

DUARTE, C. S. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. *In:* SANTOS, C. A. (org.). **Por uma Educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. p. 33-38.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MICHELOTTI, F. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. *In:* SANTOS, C. A. (org.). **Por uma Educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. p. 87-96

MORAIS, A. M. X. A produção do conhecimento nas escolas públicas rurais Uma proposta pedagógica. *In: BAPTISTA, F. M. C E baptista, N. Q. (org). Escola rural: Uma experiência, uma proposta. Feira de Santana. MOC/UEFS/ Prefeituras Municipais de Feira de Santana, Retirolândia, Santaluz, Santo Estevão e Valente, 1999. p 14-22.*

MOURA, A. A produção de conhecimento nas escolas públicas rurais - uma proposta pedagógica. *In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. Q. (org.). Escola rural: uma experiência, uma proposta. 2. ed. Feira de Santana, BA: MOC/UEFS, 1999. p.13-25.*

SILVA, M. S. **Sementes de educação contextualizada:** resultados e caminhos encontrados na pesquisa do Projeto CAT MOC/ICEP/UFCG. Feira de Santana: Curviana, 2015.

Dados dos autores

Vera Maria Oliveira Carneiro

Doutoranda em História Social (UFF), Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional (UNEB) e Especialista em Desenvolvimento Rural Sustentável (UFCG). Coordenadora do Programa de Educação do Campo Contextualizada (PECONTE) do MOC.

Jorge Luiz Nery de Santana

Doutorando em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em História (UEFS). Especialista em Filosofia Contemporânea (UEFS). Especialista em Teologia e Cultura (FBB). Especialista em Educação Digital (UNEAD/UNEB). Professor da SEC/BA e da UEFS.

CAPÍTULO 2

O CAT jovem sonhado e sonhador¹

Francisca Maria Carneiro Baptista

O Projeto CAT — Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo — completou, em 2012, 18 anos de existência. É um projeto de Educação do Campo que surge do sonho de melhorar a qualidade da educação nas escolas do campo no Semiárido baiano.

O CAT busca realizar uma educação que valorize a população do campo, seu trabalho, sua cultura, seus valores humanos, além de ajudar as famílias a melhorarem suas condições de vida e serem mais felizes, aprendendo a conviver com o Semiárido e zelar pelo meio ambiente, desenvolvendo o senso de criatividade e responsabilidade.

Nascido em março de 1994, embora gestado em 1993 (mais precisamente no mês de novembro), o CAT vem atuando na região sisaleira da Bahia.

Após uma pesquisa feita, em 1992, junto a alfabetizados jovens e adultos rurais, constatou-se que 65% deles já haviam passado pela escola quando crianças, mas continua-

1 Texto publicado originalmente em 2012, por ocasião dos 18 anos do Projeto CAT.

vam analfabetos, fruto de uma escola de má qualidade, descontextualizada, que não os motivava nem lhes trazia lições para a vida. O MOC, então, sonhou em mudar essa realidade, embora não tivesse competência para enfrentar sozinho tal empreendimento. Além de ser muito complicado, o MOC, enquanto movimento de organização comunitária, se dedicava à educação popular informal, e não à formal representada pela escola pública. O sonho, porém, persistiu; o MOC, então, convidou a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e sete Secretarias de Educação de municípios circunvizinhos de Feira de Santana (nos quais o MOC trabalhava com a educação de jovens e adultos rurais desde 1987) para pensarem juntos em uma solução. Realizou-se um encontro em novembro de 1993 com Abdalaziz de Moura, do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) de Pernambuco, para conhecer a experiência deles neste campo. Tal foi a gestação; e o sonho em realizar uma experiência semelhante em escolas baianas prosseguiu.

Em março de 1994, das sete Secretarias que participaram da primeira discussão, três toparam começar uma experiência piloto junto com o MOC e alguns professores da UEFS. Confirmava-se, assim, a frase de Paulo Freire: “Um sonho sonhado sozinho permanece sempre sonho; mas o sonho sonhado com outros torna-se realidade”. Iniciou-se, então, a experiência piloto em Santaluz, Santo Estevão e Valente, com 39 professores. Nascia a criança, cheia de vigor e esperança!

E a criança cresceu. Eis como se deu sua caminhada através dos anos.

Ano	Parceria	Nº de municípios	Nº de escolas atendidas	Nº de professores envolvidos	Nº de alunos matriculados
1994	Em construção e não formalizada	03	32	39	1.037
1995	MOC/UEFS/Prefeituras de Santaluz, Santo Estevão e Valente	03	36	47	1.365
1996	MOC/UEFS/Prefeituras de Retirolândia, Santaluz, Santo Estevão e Valente	04	59	85	2.471
1997	MOC/UEFS/Prefeituras de Retirolândia, Santaluz, Santo Estevão e Valente	04	58	91	2.712
1998	MOC/UEFS/Prefeituras de Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santaluz, Santo Estevão e Valente	05	98	144	4.733
1999	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santaluz, 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, Santaluz, Santo Estevão e Valente	08	135	194	6.060
2001	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Conceição do Coité, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santaluz, Santo Estevão e Valente	07	117	189	4.912
2002	MOC/UEFS/Prefeituras de Araci, Cansanção, Conceição do Coité, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santaluz, 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, Santaluz, 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, Santaluz, 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, Santaluz, 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, Santaluz, Santo Estevão e Valente	19	646	1.581	20.018

continua

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, Santaluz, 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, Santaluz 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, Santaluz 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, Santaluz, 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, Santaluz, 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, Santaluz, São Domingos, Serrinha e Valente	21	496	957	19.384

Quadro 1 – Dados quantitativos do Projeto CAT entre 1994 e 2012

Fonte: Elaboração própria.

Observando o quadro, podemos destacar alguns pontos:

1. Na abrangência: começamos com 3 municípios e hoje contamos com 21 (já chegamos a contemplar 26). Por

mudança da gestão política local, alguns deixaram de desenvolver a proposta metodológica do CAT. Por ser um projeto desenvolvido em parceria entre MOC, UEFS e prefeituras, as mudanças de gestores podem provocar mudanças na linha de ação ou nos interesses políticos educacionais locais. Foi o que ocorreu com Feira de Santana, Candeal, Santo Estevão, Ibiassucê e Capim Grosso. No entanto, já houve, nesses 18 anos, quatro mudanças de gestores municipais (prefeitos e secretários), e, na maioria dos municípios, tal fato não afetou a continuidade da proposta pedagógica. Alguns municípios continuaram por persistência das(os) professoras(es) ou desejo da(o) secretária(o) de educação. Mudam-se os gestores, porém as crianças e as famílias permanecem com os mesmos sonhos de uma educação de qualidade, engajada na vida cotidiana, contribuindo para dias melhores.

2. O maior número de alunos e professores envolvidos no CAT deu-se em 2006. Por que? Tal quantitativo coincide com o ano de mudanças da linha de trabalho da assessoria do projeto. Em 2005, foram preparadas equipes pedagógicas (coordenadores e representantes da sociedade civil) de municípios que estavam iniciando ou pedindo a proposta. Houve 186 horas-aulas para formação destas equipes que assumiriam a coordenação em 2006, a qual seria responsável pela formação dos professores novos na proposta. A assessoria iria ocupar-se mais da formação dos coordenadores, e estes seriam multiplicadores das informações recebidas. Assim, em 2006, todos os coordenadores estavam preparados para sua missão a fim de executá-la com eficiência e segurança. Estava o CAT na adolescência (12 anos) atuando com vigor, serenidade e seriedade. Foi o seu momento de auge.

Depois houve muita rotatividade nos diferentes municípios, tanto de coordenadores quanto de professores, provocando oscilação no desenvolvimento da proposta pedagógica, exigindo um constante recomeçar do processo de formação.

3. Nos últimos anos, ocorreu também uma redução no número de crianças no campo. As famílias estão com menos filhos do que na década de 1990 e algumas levaram os filhos para a escola da cidade. Desse modo, ano a ano vem ocorrendo o fechamento de escolas rurais por falta de alunos, bem como acontecendo o processo de nucleação, reduzindo também o número de escolas do campo.

Nestes 18 anos de vida, o CAT perseguiu o mesmo objetivo, a mesma filosofia, a mesma metodologia e os mesmos princípios, embora com estratégias diferentes através do tempo, adaptando-se às exigências do momento.

A realidade é ponto de partida do trabalho pedagógico (Conhecer), o objeto de estudo (Analisar), o motivo para uma ação mais refletida e organizada para a qual a devolução é o momento ideal de planejamento (Transformar). No entanto, é indispensável que haja políticas públicas educacionais e sociais permanentes que atendam às reais necessidades e anseios da população do campo. O CAT busca, também, contribuir com a construção dessas políticas públicas.

O nosso trabalho pedagógico valoriza mais os saberes das crianças e de suas famílias, pois “todos ensinam e todos aprendem”. O respeito às diferenças, o amor à terra, o estímulo ao que se é e se tem (autoestima) são princípios básicos indispensáveis na ação pedagógica. Assim, vai-se seguindo um itinerário metodológico e pedagógico, conquistando espaços, vencendo barreiras e sonhando com dias melhores para toda a população do Semiárido.

Nos seus 18 anos de atuação, luta e resistência nos municípios, o CAT continua sonhando com:

1. Uma Escola do Campo cada vez melhor, desenvolvendo habilidades e valores humanos nos seus alunos, com mais amor à terra e à vida;

2. As famílias dos nossos alunos usando técnicas de convivência com o Semiárido provocadas pela escola e proporcionadas por políticas públicas decentes (como crédito, assistência técnica, acesso à água etc.);

3. A sociedade civil organizada dos municípios envolvidos no CAT atuando com todo vigor: estimulando os professores nas atividades pedagógicas; propondo ações que beneficiem a comunidade; colaborando com informações específicas como agroecologia e agricultura familiar, proporcionando trocas de experiências; participando das devoluções; e assumindo os encaminhamentos que lhe couberem para melhorias da comunidade.

4. Escolas com currículo contextualizado, contemplando cultura local e regional, agroecologia, agricultura familiar e outros anseios dos alunos e da população, cujos gestores demonstrem interesse e apoiem os professores nas atividades do projeto.

5. A Educação do Campo sendo definida como política pública do município (com lei específica), assumida pelos gestores com interesse permanente, compromisso e apoio constante.

6. Os municípios assumindo, com autonomia, a proposta de Educação do Campo e intercambiando suas experiências com outras similares.

7. As universidades da região assumindo mais direta e continuamente a formação de professores do campo no Semiárido.

8. Um Semiárido como um lugar possível e agradável de viver bem e feliz, com a sua população tomando as rédeas do seu destino.

Que o CAT continue bem o seu itinerário numa ação coletiva até realizar todos os seus sonhos!

Dados da autora

Francisca Maria Carneiro Baptista

Professora aposentada de Língua Portuguesa do DLA-UEFS. Idealizadora do Projeto do CAT. Organizou, junto com Naidison Quintella Baptista, o livro Educação rural: sustentabilidade do campo, publicado pelo MOC/SERTA em parceria com a UEFS e prefeituras municipais da Bahia e Pernambuco envolvidas no Programa.

CAPÍTULO 3

A CONTAG e os 25 anos da Educação do Campo: conquistas e desafios

*Edjane Rodrigues Silva
Antônio Lacerda Souto
José Ramix de Melo Pontes Júnior*

O artigo que deu origem a este capítulo é fruto da nossa participação no Seminário “25 Anos da Educação do Campo”, realizado em Feira de Santana (BA) nos dias 7 e 8 de dezembro de 2023. O evento foi realizado em comemoração aos 30 anos do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo (CAT) e aos 25 anos da Educação do Campo no Brasil. O referido projeto foi implantado em 1994 e vem demonstrando que é possível transformar realidades em bases sustentáveis, quando se utiliza uma metodologia que reconhece os modos de vida e valoriza os saberes dos sujeitos em seus territórios com respeito às suas culturas e tradições.

O propósito deste texto é trazer a história de luta da Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag) em defesa da educação pública e do campo enquanto direito nosso e dever do Estado. Nesse sentido, num primeiro momento, faremos

uma abordagem da educação enquanto direito; em seguida, traremos um breve relato da participação da Contag em diversos eventos importantes que culminaram em conquistas fundamentais para a Educação do Campo; por fim, concluiremos trazendo os principais elementos da campanha “Raízes se formam no campo: educação pública e do campo é um direito nosso” e os desafios a serem superados para que possamos ter de fato e de direito uma educação no e do campo.

A educação é um direito assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988 e, como premissa, deve ser garantida a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros. Para tanto, a CF/88, no seu Artigo 206, prevê que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de Lei Federal (Brasil, 1988).

Efetivamente, na busca de se garantir o direito à educação, a Contag vem atuando em duas grandes frentes: na defesa da educação pública e da Educação do Campo.

Na educação pública participou e contribuiu com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, a qual deliberou sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). A Contag participou ativamente na elaboração do PNE como titular do Fórum Nacional de Educação (FNE). É importante destacar que, após intensos debates e negociações envolvendo diversos interlocutores dos setores públicos e privados, tanto na Câmara quanto no Senado Federal, o PNE foi aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014. O PNE conta com 20 metas, sendo que a meta 20 estabeleceu a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

No que se refere à Educação do Campo, a Contag mantém duas estratégias de atuação: elaboração e negociação de pautas por meio das suas ações de mobilização de massa, quais sejam, o Grito da Terra Brasil, a Marcha das Margaridas, o Encontro Nacional de Formação (ENAFOR), a Plenária Nacional da Terceira Idade e o Festival Nacional da Juventude Rural; e a participação conjunta com diversos movimentos sociais na defesa da Educação do Campo, com destaque para a realização das I e II Conferência de Educação do Campo e para a composição no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Quanto à II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, que trouxe como

lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, o debate expressou como entendimento comum possível que a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, devendo se dar no âmbito do espaço público, com o Estado a ser pressionado para formular políticas que garantam massivamente o direito à educação, levando à universalização real e não apenas ao princípio abstrato. Avaliamos esse momento como um marco importante para a Educação do Campo, quando, a partir de então, movimentos de Educação do Campo, pastoraes, ONGs, movimentos sociais e sindicais, dentre outros, reforçaram suas lutas por uma política nacional de Educação do Campo.

A Contag participa do FONEC desde a sua fundação em conjunto com as demais entidades que o compõem na luta pelo cumprimento dos seus objetivos: articulação pela garantia do direito à educação das populações do campo, em todos os níveis e modalidades; o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; e a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo.

Como avanço dessas lutas, ressalta-se que as duas últimas décadas foram marcadas por conquistas importantes quanto às determinações legais e normativas acerca da Educação do Campo, dentre as quais destacamos: a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008,

que estabeleceu as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento de Educação nas Escolas do Campo; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que criou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); e o Decreto nº 12.960, de 27 de março de 2014, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional para coibir o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas.

A partir de um marco legal mais definido, foi possível garantir recursos no orçamento público e muitos programas e ações começaram a ser implantados, como convém destacar: os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC Campo), com o objetivo de promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um importante programa de promoção da educação de jovens e adultos em áreas de assentamentos de reforma agrária; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), voltado para a produção e disseminação de materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada; e

a melhoria das condições de infraestrutura das escolas do campo, atendendo às necessidades da Educação do Campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.

Afirmamos que todas essas conquistas foram importantes para se instituir a política de Educação do Campo. No entanto, precisamos assegurar que a concepção, os princípios e as diretrizes da Educação do Campo sejam preservados. A educação precisa acontecer no campo e a escola tem que estar próxima dos sujeitos com suas raízes, culturas e tradições.

[...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, assumida na perspectiva de continuação da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, que não deve ser tratada nem como serviço, nem como política compensatória e muito menos como mercadoria (Caldart *et al.*, 2012, p. 266).

A Contag compreende que a Educação do Campo tem lugar importante na implementação do seu Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS). Por isso, defendemos a trajetória da Contag e a importância do seu papel na organização dos sujeitos coletivos que lutam pela garantia de direitos sociais, na promoção

do debate permanente sobre a importância do rural para o desenvolvimento nacional, na luta pela democratização do acesso à terra, na valorização do campo como modo de vida, na luta pela agroecologia e na participação efetiva dos movimentos sociais na construção da Educação do Campo.

Na perspectiva de internalizar a luta pela defesa da Educação do Campo no Movimento Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), em 2020, a Contag lançou, como já mencionado, uma campanha intitulada “Raízes se formam no campo: educação pública e do campo é um direito nosso”. A referida campanha tem como objetivos: (i) Denunciar o fechamento das escolas no campo, o desmonte da política pública de educação brasileira e defender a permanência e a construção de mais escolas no campo; (ii) Pautar, perante a sociedade, a defesa de uma educação emancipadora fundamentada na dialogicidade, na práxis, na transformação social, na autonomia e na participação dos sujeitos sociais, em conformidade com o legado do Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire; (iii) Incidir na política de educação a ser elaborada e desenvolvida pelos prefeitos e prefeitas, vereadores e vereadoras recém-eleitos e eleitas, e comprometê-los(as) com a construção de uma política de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade; e (iv) Discutir a importância da Educação do Campo para a permanência dos agricultores e agricultoras familiares no meio rural, respeitando e valorizando todo um modo de vida no campo em que se preservem suas culturas, saberes e formas de produção e de convivência com a natureza.

Destaca-se, ainda, que a Contag tem em sua estrutura a Escola Nacional de Formação da Contag (ENFOC) – um

espaço de formação política e sindical, cujo projeto político pedagógico tem suas bases fincadas na reflexão crítica, libertadora, continuada, multidisciplinar e referenciada no Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PADRSS). A implementação das ações formativas da ENFOC acontece por meio da Política Nacional de Formação (PNF), a qual define diretrizes, fundamentos e estratégias que orientam a implementação do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Por fim, consideramos que, por meio das lutas dos movimentos sociais e sindicais, muitas conquistas foram alcançadas; porém, muitos desafios ainda precisam ser superados, dentre os quais destacamos: reforma e construção de novas escolas no campo, com projeto arquitetônico alinhado ao contexto do campo, assegurando transporte escolar seguro e de qualidade, materiais e livros didáticos, biblioteca, áreas de lazer e desporto; elaboração de diretrizes operacionais da Educação do Campo, estaduais e municipais, conforme orientações das Resoluções nº 01/2002 e nº 02/2008 do CNE/CEB; garantia da participação da comunidade escolar no processo de deliberação sobre o fechamento ou não das escolas do campo, assim como preconiza a Lei nº 12.960/2014 e a Portaria nº 391/2016; elaboração de PPPs e ajustes nos currículos das escolas do campo, permitindo a inserção de conteúdos que contribuam com a construção do conhecimento e preservem a cultura, a identidade e os modos de vida das populações que residem no meio rural; garantia de produtos da agricultura familiar na alimentação escolar, nas escolas urbanas e rurais, conforme a Lei nº 11.947/2009; e reconhecimento de Paulo Freire como pa-

trono da educação brasileira e do seu legado como premissa para a construção da educação do campo.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CONTAG. **Campanha Raízes se formam no campo: educação pública e do campo é um direito nosso**. Disponível em: <http://www.contag.org.br>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GOMES, A. V. A. (org.). **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2017.

Dados dos autores

Edjane Rodrigues Silva

Especialista em Gestão de Projetos. Secretaria de Políticas Sociais da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag).

Antônio Lacerda Souto

Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (UnB). Assessor de Políticas Sociais da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag).

José Ramix de Melo Pontes Júnior

Especialista em Liderança e Coaching (UNILASALLE). Assessor de Políticas Sociais da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag).

CAPÍTULO 4

Contribuições da Educação do Campo Contextualizada para a garantia de direitos

Elielson Bastos Correia

Mizael Santos Lima

Rogério Cerqueira dos Santos

Vanderleia Lima de Sousa

Introdução

Este capítulo aborda a importância da luta pela Educação do Campo e da garantia de políticas públicas na promoção de um ensino contextualizado para a convivência com o Semiárido e adequado às necessidades das comunidades do campo. As reflexões são baseadas nas experiências vivenciadas nas escolas do campo dos municípios envolvidos nos projetos Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo (CAT) e Baú de Leitura, desenvolvidos pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC) em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e outras entidades, por meio do Programa de Educação do Campo Contextualizada (PECONTE). Assim, examinaremos as conquistas alcançadas e os desafios enfrentados, refletindo sobre como essas iniciativas têm contribuído para

um ensino mais contextualizado à realidade dos estudantes do campo no Semiárido baiano.

Para melhor compreensão, cabe-nos explicitar que o Projeto CAT se constituiu como uma proposta político pedagógica ampla, com metodologia específica de Educação do Campo, para educação básica e atua enquanto um Programa de Extensão da UEFS. O CAT desenvolveu seu planejamento, com um itinerário pedagógico que chama-se Ficha Pedagógica - é um instrumento da ação das/os professores para orientar o passo a passo pedagógico, incluindo, de forma contextualizada, o plano de curso e conteúdos das unidades letivas. Já o Projeto Baú de Leitura surgiu 1999, a partir da experiência do CAT. É um projeto de formação do leitor a partir da literatura infantojuvenil contextualizada, de forma lúdica e crítica. É uma proposta de leitura dentro da proposta do CAT. O Baú de Leitura surgiu, inicialmente, para contribuir no combate ao trabalho infantil e foi se inserindo como metodologia de leitura dentro da proposta do CAT.

A necessidade de políticas educacionais específicas para o campo, levando em ação suas singularidades e necessidades, é uma realidade inquestionável. Nesse sentido, este texto busca evidenciar como a Educação do Campo e as políticas públicas podem promover um ensino mais contextualizado e adequado à realidade dos povos do campo.

Atuação do CAT e Baú de Leitura na luta por políticas públicas de Educação do Campo

Há cerca de três décadas, o MOC e a UEFS têm desempenhado um papel crucial na implementação de ações edu-

caçionais contextualizadas para as comunidades rurais, em parceria com poderes públicos e sociedade civil local. Essa iniciativa abrange os territórios baianos de identidade Bacia do Jacuípe, Portal do Sertão e Sisal, e representa um esforço conjunto com Secretarias Municipais de Educação e movimentos da sociedade civil do campo.

Iniciada em 1993 nos municípios de Retirolândia, Santaluz e Valente, a concepção pedagógica do CAT gradualmente expandiu-se para mais de 21 municípios. Essa experiência oferece uma oportunidade única para a implementação de uma educação prática, sistêmica e acessível, com o suporte da UEFS e do MOC.

Hoje a atuação do CAT está com o seguinte quantitativo:

Quantidade de Municípios Envolvidos	Projeto	Quantitativo			
		Escolas	Coordenadores	Educadores	Crianças e adolescentes
20	CAT	328	56	545	16.350
	Baú	255	16	481	11.707

Quadro 1 – Dados quantitativos do Projeto CAT em 2023

Fonte: Elaboração própria.

O pensamento do renomado educador Paulo Freire que enfatiza a relação intrínseca entre educação e transformação social é refletido na materialização do direito à educação para os povos do campo e comunidades tradicionais, como ribeirinhos e quilombolas. O CAT e o Baú de Leitura desempenharam um papel significativo nas últimas décadas, enfrentando desafios e alcançando conquistas notáveis que impactaram positivamente a vida dos jovens, como trabalhos pela erradicação do trabalho infantil, acesso à água,

direitos das crianças e adolescentes, combate à violência e ao racismo ambiental e defesa pelo acesso a livros e alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos do campo.

Em pesquisa realizada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Silva e Carvalho (2015) destacam os benefícios alcançados pelos jovens que participaram do Projeto CAT, como melhor projeção na vida social, continuidade nos estudos, envolvimento em atividades políticas e sociais, melhoria na expressão e acesso ao trabalho. A integração da escola com as famílias contribuiu para aprimorar as condições de vida, a gestão sustentável da terra e a segurança alimentar.

Em alguns municípios mais engajados na Educação do Campo Contextualizada, surgiram discussões e parcerias que levaram à criação do Fórum Municipal da Educação do Campo. A junção do CAT com o Baú de Leitura fortaleceu a identidade pessoal, cultural e local, abordando temas transversais a partir de abordagens lúdicas, contextualizadas e baseadas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

Assim, as Secretarias Municipais de Educação que aderem ao CAT conseguem implementar a metodologia, definindo suas ações no planejamento pedagógico que se efetiva através da Ficha Pedagógica e transpondo didaticamente as concepções, competências e conhecimentos para uma abordagem mais contextualizada, especialmente voltada para a convivência com o Semiárido.

Certamente, apesar dos avanços, persistem desafios a serem superados. Alguns municípios não aderiram à proposta, carecem de legislação específica ou não fortalece-

ram a Educação do Campo, enfrentando problemas como a escassez de recursos e o fechamento de escolas do campo. Além disso, alguns educadores ainda apresentam resistência à prática da Educação do Campo Contextualizada, por não conhecer e não ter a convicção de sua importância e de que é um direito, ou não reconhecem sua atuação como parte integrante desse modelo educacional, especialmente aqueles que lecionam na área urbana.

Diante dos desafios, destacamos a importância de políticas referentes à Educação do Campo, possibilidades e ações propositivas para reforçar a importância de um processo educativo que considere as especificidades dos sujeitos do campo, mesmo reconhecendo a presença de resistências por parte de alguns municípios e educadores.

Dialogando com as experiências bem sucedidas e engajamento social

As sensibilizações, seminários de formação, oficinas, rodas de conversa, campanhas, encontros pedagógicos, visitas e intercâmbios com os estudantes representam momentos importantes do ponto de vista pedagógico. Esses eventos de formação continuada são fundamentais para troca de experiências, formações acerca das temáticas transversais e da ficha pedagógica anual, conhecimento da realidade de cada município, disseminação da concepção de Educação do Campo Contextualizada e construção coletiva de estratégias para projetar práticas necessárias para o enfrentamento das demandas e o alcance das transformações almejadas.

Durante esses encontros formativos, são promovidos diálogos, atividades diagnósticas, práticas lúdicas e trocas de conhecimento, além de narrativas sobre a realidade de cada lugar. Busca-se também fortalecer o protagonismo de crianças e adolescentes, envolvendo-os em apresentações de conhecimentos produzidos nas escolas, aprendizagens com o Baú de Leitura como contação de histórias, músicas, danças e dramatizações.

O diferencial da Educação do Campo Contextualizada, por meio do CAT/Baú de Leitura, mostra-se na história com fortalecimento desses territórios, numa escola que não apenas repassa conteúdos, contribuindo significativamente para os municípios do Semiárido. Isso ocorre na perspectiva de promover uma formação de profissionais da educação voltada para um ensino contextualizado com a realidade em que estão inseridos, comprometidos com a formação integral dos educandos e educandas. Além disso, o Programa mobiliza setores políticos e a sociedade civil para a construção de legislação, documentos, recursos e outros elementos que fortaleçam a Educação do Campo no Semiárido baiano.

A partir da proposta do CAT de pesquisa-ação, educadores e educandos são levados à produção científica a partir de seu lugar. Nesse sentido, diversos conhecimentos locais são postulados e disponibilizados para a comunidade, por meio do itinerário do Conhecer, Analisar e Transformar. Após a sistematização dos dados levantados, é realizada a devolução dos mesmos para a comunidade e o município, envolvendo sociedade civil e setores políticos, para conhecerem o que a escola produziu e descobriu para juntos encontrar soluções e melhorar a vida na comunidade.

As pesquisas realizadas pelos sujeitos do campo partem da temática da Ficha Pedagógica e abordam temas como identidade, empoderamento, cultura, meio ambiente, economia, agricultura familiar, sustentabilidade, segurança alimentar, água etc. Essas pesquisas defendem vigorosamente direitos como educação, saúde e os direitos da criança e do adolescente. O CAT destaca-se pela sua abordagem ascendente, partindo de baixo para cima, fundamentando-se em construção coletiva, escuta da sociedade civil, levantamento de dados, diagnóstico das demandas e formulação de estratégias para superação e transformação da realidade.

De acordo com Souza *et al.* (2011, p. 67-68):

O Baú de leitura, por sua vez, aborda elementos de formação de cidadania e de identidades das pessoas e grupos, redimensionando o trabalho pedagógico, tornando a leitura uma atividade formadora da personalidade, por ser ampla, cidadã, gratificante e crítica, assumida como formação continuada, exigindo do educador reflexão, diálogo, presença crítica e criadora, possibilitando assim a leitura de mundo.

Essa abordagem é ampla, cidadã, gratificante e crítica; uma formação continuada que exige reflexão, diálogo, consciência social, senso crítico e criatividade por parte dos educadores.

A mobilização das pessoas para a promoção da cidadania, na luta por políticas públicas, é crucial para a educação. A participação engajada e comprometida é fundamental

para a transformação das situações de precarização da educação. Conforme Baptista (2011, p. 93),

Os projetos e experiências da sociedade civil só contribuem para a construção de políticas quando são capazes de:

- Caminhar para além de si mesmos, deixando de ser as pequenas, embora interessantes e bonitas, vivências e projetos.
- Ter coragem de se abrir, de se deixar criticar, de sistematizar, publicar.
- Servir de instrumento de aprendizagem para seus integrantes e outros grupos.
- Criar condições, a partir de suas práticas, para que a sociedade organizada produza propostas de políticas públicas, as apresente e negocie com o poder público outros setores da sociedade.

Sendo assim, projetos que envolvam a sociedade civil contribuem para a construção de políticas públicas a partir das demandas sociais. Nesse sentido, abrem diálogo, sistematizam e publicizam, servindo como instrumento de aprendizagem, além de criarem condições para a sociedade organizada apresentar propostas e negociações com setores políticos e da sociedade em busca de melhorias.

Portanto, é crucial o envolvimento de todas as partes na construção de um mundo melhor. A Educação do Campo é instrumento fundamental para isso e deve ser guiada por todos e todas. Ela deve ser uma construção coletiva, sendo um direito que carece da corresponsabilidade da sociedade organizada para alcançar comunidades afastadas, dialogar

com a realidade local e global e considerar os sujeitos e seus conhecimentos, seu território e sua identidade cultural.

Nesse sentido, podemos questionar, a partir do CAT/Baú, quais ações a sociedade civil, as coordenações pedagógicas e os docentes podem promover para pautar a Educação do Campo Contextualizada nos municípios do Semiárido baiano?

1. Participação nas jornadas pedagógicas: Desde a implementação do CAT/Baú, as coordenações têm apresentado as metodologias do Conhecer, Analisar e Transformar nas jornadas pedagógicas anuais, visando compartilhar com educadores, gestores e sociedade civil as propostas metodológicas da Educação do Campo Contextualizada para convivência com o Semiárido.

2. Participação na elaboração e sistematização da matriz curricular: É crucial garantir a presença da proposta metodológica do CAT na matriz curricular, com um capítulo específico sobre a metodologia contextualizada para a Educação do Campo. Contribuir com a minuta da **Lei Municipal de Educação do Campo** também é essencial, mobilizando os municípios para elaborar suas leis, construir e regulamentar suas políticas de Educação do Campo.

3. Ficha Pedagógica do CAT: A ficha pedagógica do CAT, presente em cada município, fundamenta o trabalho dos educadores, abordando temas ligados à realidade local e contribuindo para a transformação através de ações que envolvam a escola, a comunidade e setores políticos.

4. Participação nas discussões e sistematização do PME (Plano Municipal de Educação): Debater sobre me-

tas e estratégias referentes à Educação do Campo no município é essencial para orientar as políticas educacionais.

5. Acompanhamento pedagógico nas escolas: A sociedade civil, em parceria com o poder público, deve realizar acompanhamento sistemático das ações nas escolas, propondo e questionando com base nas fichas pedagógicas, contribuindo para a implementação das sequências didáticas elaboradas por professores e equipe gestora.

6. Realização de encontros com comunidades: Promover encontros para apresentar projetos e propostas de eventos que envolvam a participação de todos e todas é uma forma de fortalecer o diálogo com a comunidade.

7. Devoluções das ações do CAT: Momentos de troca de saberes e apresentações das atividades desenvolvidas durante o ano são essenciais, servindo como incidência política e sensibilizando a comunidade e o poder público sobre as demandas existentes.

8. Sensibilização para a implantação da Educação do Campo nas escolas: Estudos sobre a Lei Municipal da Educação do Campo são fundamentais para coordenadores, diretores e professores compreenderem a importância da educação contextualizada nas escolas do campo.

Essas ações, em conjunto, contribuem para superar as dificuldades e melhorar as condições de vida das populações do campo, quilombolas e ribeirinhas que são atendidas pelo projeto. O engajamento social, com a presença ativa da sociedade civil organizada e dos poderes públicos, visa à construção de uma sociedade melhor para todas as pessoas.

Devoluções do CAT/Baú de Leitura para as comunidades do campo do Semiárido baiano

As devoluções das ações do CAT representam um momento marcante de troca de conhecimentos, evidenciando tudo o que a escola desenvolveu ao longo do ano, devolvendo para a comunidade os conhecimentos produzidos e problemas identificados na pesquisa-ação, para coletivamente com família, comunidade e gestores buscarem soluções. As devolutivas, enquanto manifestações políticas, proporcionam à comunidade a oportunidade de se familiarizar com as realizações e demandas, instigando o poder público a tomar consciência da necessidade de encaminhamentos e resoluções. Este momento permite que a sociedade civil se aproxime ainda mais da escola, agregando seus saberes, conhecimentos e necessidades para promover melhor qualidade de vida.

No ano de 2023, as devolutivas destacaram diversas situações, tais como: construção de sanitários; aquisição de cisternas de 52 mil litros de água para famílias e todas as escolas do campo; cadastro do cartão do SUS em crianças, jovens e adultos; monitoramento de agentes de combate a endemias em áreas rurais, especialmente no combate à dengue; coleta de resíduos em comunidades onde não ocorria; regularização de documentos de crianças e adolescentes; construção de hortas escolares; denúncia da desvalorização da Caatinga e invisibilidade dos problemas ambientais por parte das autoridades; presença de lixões nos municípios; racismo ambiental em comunidades e bairros periféricos;

transportes escolares inadequados para crianças e adolescentes; entre outros.

Essas situações têm instigado educadores, sociedade civil e diversas parcerias nos municípios a superar as dificuldades que distanciam a população do campo da garantia de direitos. Surge, assim, um verdadeiro levante social, com a presença ativa da sociedade civil organizada — MOC, CÁRITAS, Sindicatos de Trabalhadores Rurais e da Agricultura Familiar (SINTRAF), Associação dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia (APAEB), associações comunitárias diversas, grupos organizados da sociedade civil, conselhos municipais, sindicatos, Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), igrejas, terreiros etc. — e poderes públicos, visando superar as adversidades e transformar a realidade do Semiárido.

Nesse sentido, a atuação do CAT/Bau de Leitura permite que os estudantes se envolvam em projetos e atividades que contribuam para a aprendizagem integral, a consciência ambiental e o desenvolvimento sustentável de sua comunidade. Um dos benefícios da Educação do Campo Contextualizada é a adoção de práticas pedagógicas que formam os sujeitos para a sua realidade prática, trazendo resultados positivos para os estudantes e para as comunidades.

Entre os principais benefícios destaca-se a **inclusão social e educacional no campo**, sendo este um tema de suma importância na Educação do Campo. Através de práticas inclusivas, busca-se promover a equidade, o respeito às diversidades e a garantia do acesso e participação de todas as pessoas, independentemente de suas condições, origens ou localizações geográficas. Na seara desse processo, são discu-

tidos os desafios enfrentados na inclusão social e educacional no campo, bem como as contribuições e estratégias para superá-los.

A Educação do Campo Contextualizada, assim, contribui para uma educação alinhada à realidade que considera as especificidades do campo. A partir de projetos pedagógicos que relacionam o conteúdo com a vivência dos estudantes, valoriza-se suas experiências e conhecimentos prévios.

A formação adequada dos professores é essencial para a inclusão social e educacional do campo. Nesse sentido, é necessário que os docentes tenham conhecimento sobre as especificidades do campo onde estão inseridos, reconheçam a importância da cultura local e possuam habilidades pedagógicas que promovam uma prática inclusiva.

Também se faz necessário estabelecer parcerias e mobilizar o envolvimento da comunidade, tendo em vista a inclusão social e educacional da sociedade civil e poderes políticos. Assim, é importante estabelecer parcerias com organizações locais, associações de agricultores, entidades governamentais e demais atores sociais, a fim de criar uma rede de apoio que fortaleça o processo educativo.

A luta por infraestrutura também é fundamental para garantir acesso ao transporte escolar, escolas bem equipadas e com infraestrutura adequada, além de recursos pedagógicos e tecnológicos. Sendo assim, é necessário reivindicar investimentos em infraestrutura para superar as barreiras geográficas e possibilitar a participação de todos estudantes.

Dessa forma, a Educação do Campo visa a valorização da cultura local, o que significa respeitar as tradições, a história e o patrimônio cultural local, inserindo-os no currículo escolar e estimulando sua preservação.

A inclusão social e educacional no campo é um desafio importante a ser enfrentado. A partir de uma Educação do Campo Contextualizada, é possível promover a inclusão de todos os estudantes, valorizando a diversidade e garantindo oportunidades iguais de aprendizagem. Assim, a Educação do Campo fortalece e contribui para a formação integral, a garantia de direitos e o desenvolvimento sustentável das comunidades do campo.

A partir dessas questões aqui elencadas, o CAT, junto com o Baú de Leitura, tem deixado suas contribuições nas escolas dos municípios e das comunidades do campo, com ações desenvolvidas desde as formações continuadas de coordenadores, educadores, gestores e sociedade civil, até atividades desenvolvidas diretamente com crianças e adolescentes. O intuito dessas formações é promover, nas comunidades do campo, uma mudança de atitude nas ações socioambientais, igualdade de gênero, direitos sociais, políticos e econômicos, e demais atividades comunitárias que visam o fortalecimento das famílias e comunidade para a convivência no Semiárido.

Considerações finais

O estudo das políticas públicas e da Educação do Campo oferece possibilidades sobre como essas políticas podem fomentar um ensino mais contextualizado e alinhado à realidade dos estudantes do campo. A análise dessas políticas permite identificar desafios existentes e buscar soluções que promovam a valorização da Educação do Campo Contextu-

alizada, assegurando o direito à educação de qualidade para todos.

As práticas pedagógicas contextualizadas no campo desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes e na construção de uma educação mais significativa. Essas práticas levam em consideração a realidade, os saberes locais e as necessidades dos estudantes do campo, proporcionando aprendizagens contextualizadas e valorizando a cultura e o modo de vida no campo.

Nesse sentido, a metodologia do CAT e do Baú de Leitura tem proporcionado tanto às educandas/educandos, quanto às educadoras, educadores e à comunidade a realização de pesquisa-ação, identificação de problemas por meio do levantamento de dados, informações, sistematização e confronto com a realidade, assim como a transposição didática, tencionando a construção de novos conhecimentos, novas redes capazes de gerar novos conhecimentos.

A inclusão social e educacional no campo representa um desafio significativo, mas, por meio de uma Educação do Campo Contextualizada, é possível promover a garantia de direitos de todos os estudantes, valorizando a diversidade e garantindo oportunidades iguais de aprendizagem. Isso fortalece a identidade dos estudantes e contribui para o desenvolvimento sustentável das comunidades do campo do Semiárido baiano.

Referências

BAPTISTA, N. Q. A experiência do Baú de Leitura e as políticas públicas. *In*: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N.

Q. (org.). **Baú de Leitura**. João Pessoa: Editora JB, 2011. p. 89-103.

BARREIRO, I. M. F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SILVA, M. D. S.; CARVALHO, M. I. M. **Educação contextualizada no Semiárido baiano: a contribuição do Projeto CAT para as políticas de educação e a escola do campo**. Feira de Santana-BA: Editora Curviana, 2015.

SOUZA, M. I. S. S.; SANTOS, M. S. R.; BAPTISTA, N. Q.; PEIXOTO, S. S. F. Processo de formação de educadores leitores. *In*: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. Q. (org.). **Baú de Leitura**. João Pessoa: Editora JB, 2011. p. 67-88.

Dados dos autores

Elielson Bastos Correia

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Membro do Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável, do Conselho Municipal de Agricultura e Meio Ambiente e do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. Coordenador Municipal da Educação do Campo de Baixa Grande.

Mizael Santos Lima

Especialista em Psicopedagogia Clínica (Pitágoras) e Psicopedagogia Institucional (Unopar). Membro do Conselho Municipal de Educação do Município de Serrinha (BA), do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável e da Comissão das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Coordenador Municipal do FORMACAMPO.

Rogério Cerqueira dos Santos

Ensino Médio completo. Secretário de políticas sociais, formação e organização sindical no STTR de Baixa Grande (BA).

Vanderleia Lima de Sousa

Especialista em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva (FAVENI). Acadêmica de Filosofia (UNIASSEL-VI). Membro do Conselho Municipal de Educação de Araci (BA). Membro do Fórum de Educação de Araci. Coordenadora de Programas e Projetos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Araci. Membro do Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA) e do Conselho do Idoso de Araci.

CAPÍTULO 5

Entre brincadeiras e direitos: atividades lúdicas na Educação do Campo Contextualizada da perspectiva de convivência com o Semiárido

*Rita de Cassia Borges de Almeida
Valdir Ferreira Alves*

Introdução

A Educação do Campo Contextualizada na perspectiva de convivência com o Semiárido se destaca por priorizar o desenvolvimento integral das pessoas. Por meio de abordagens que rompem com o ensino tradicional, ela redefine a prática educacional, alinhando-a à realidade específica na região semiárida da Bahia. Semelhante abordagem visa construir novos conhecimentos, destacando a valorização da identidade, cultura, sociedade e saberes historicamente produzidos.

Este texto visa apresentar experiências concretas realizadas no ano de 2023 pela equipe do Programa de Educação do Campo Contextualizada (PECONTE), em comunidades do campo de municípios do Semiárido baiano. Ao longo das

páginas que se seguem, serão exploradas as práticas educativas implementadas, evidenciando como essas ações têm contribuído para uma educação mais significativa, contextualizada às demandas locais, promovendo, assim, o fortalecimento das comunidades do campo no Semiárido baiano.

Nesse sentido, esta análise busca compreender o papel da ludicidade não apenas como momentos de diversão e/ou entretenimento, mas como ferramentas pedagógicas fundamentais, pois a brincadeira ajuda a criança a perceber o mundo de forma que desenvolve seu senso criativo, crítico e imaginário. Ao longo da narrativa, examinaremos como essas atividades contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, promovendo conhecimento e consciência de seus direitos.

Para alcançar esse objetivo, delineamos os seguintes caminhos metodológicos. Primeiramente, faremos uma rápida abordagem da história do MOC, do CAT e do Baú de Leitura, contextualizando suas iniciativas e impactos nas comunidades do Semiárido baiano. Em seguida, analisaremos as experiências do PECONTE, através dos dias lúdicos, explorando como as atividades lúdicas foram implementadas, quais foram os resultados observados e como essas experiências influenciaram o aprendizado e a consciência dos participantes sobre os direitos e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Por fim, na conclusão, sintetizamos os resultados obtidos das análises anteriores, enfatizando a relevância da ludicidade como uma abordagem educacional eficaz para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes,

Assim, adentraremos o universo da Educação do Campo, destacando como as atividades lúdicas se tornam aliadas

na construção de um ambiente educacional mais inclusivo, interativo, dialógico e eficaz, vislumbrando uma educação não sexista, antirracista, com sentimento de pertencimento e valorização de identidade dos sujeitos. Dessa forma, evidenciamos como os jogos e brincadeiras são potentes veículos de aprendizagem experiencial, visto que permitem, através do lúdico, vivenciar o ensino-aprendizagem como processo de socialização, cooperação e troca de saberes.

Metodologia — a importância do lúdico

O brincar para a criança tem um significado importante na organização da sua estrutura cognitiva e na forma de ver o mundo. A opção do Projeto CAT de inserir jogos cooperativos, brincadeiras educativas contextualizadas, música, dança, literatura, incentivo ao desenvolvimento das potencialidades criativas e artísticas das crianças, busca contribuir para seu pleno desenvolvimento. Aprender brincando, e as brincadeira enquanto direito subjetivo da criança. Utilizar as metodologias criativas dentro da proposta da Educação do Campo traz elementos inovadores do ato de educar.

Porém, as educadoras e educadores também precisam de momentos de formação, de preparação e de escolher e construir as brincadeiras, os jogos cooperativos, a literatura adequada para cada nível de compreensão e de desenvolvimento da criança. O lúdico contribui para o desenvolvimento de múltiplas inteligências, e a descoberta das preferências de cada criança.

Morais (2022, p. 60) sobre isso, destaca que

O Educador, portanto, pode ser capacitado para observar o desenvolvimento de cada criança, para identificar seus interesses e preferências, para estimular o desenvolvimento das inteligências que apresentam mais dificuldades de exercitar e preparar a criança para os próximos ciclos de aprendizado que ela enfrentará.

O lúdico portanto, além de ajudar no desenvolvimento da criança para próximos ciclos da vida, ajuda na formulação do pensamento crítico, na imaginação, principalmente nos jogos cooperativos e nas contações de histórias.

Explorar abordagens lúdicas na Educação do Campo tem como objetivo oportunizar momentos leves de criatividade e descontração, para aprimorar a aprendizagem das crianças, promovendo uma educação contextualizada, antirracista e não sexista, almejando, assim, a conquista de condições mais favoráveis para seu desenvolvimento integral. Essas abordagens buscam fomentar a interação social, construir a concepção de cooperatividade, promover o respeito à diversidade cultural e valorizar as identidades.

A metodologia adotada incorpora estudos empíricos e epistemológicos, reunindo teóricos e atividades práticas no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, introduzem-se os fundamentos que serão trabalhados, seguidos por práticas que proporcionam experiências lúdicas sobre o tema. Desse modo, o processo de aprendizagem transcende as abordagens tradicionais, transformando-se em um brin-

car que enriquece o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Esta abordagem segue a perspectiva metodológica do projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), alicerçada na dimensão da pesquisa-ação. O trabalho é resultado de três décadas de atuação na área de Educação do Campo, no Movimento de Organização Comunitária (MOC), abrangendo três territórios de identidade no Semiárido baiano: Portão do Sertão, Bacia do Jacuípe e Sisal, juntamente com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), movimento sociais e secretarias municipais de educação.

O Projeto CAT, originado em 1994, concentra-se na formação de professores das escolas do campo, utilizando uma metodologia específica que dialoga com a realidade da vida campesina, buscando transformar e contribuir para o desenvolvimento sustentável. Com base nessa experiência e na metodologia do CAT, o MOC criou, em 1999, o Projeto Baú de Leitura. Essa iniciativa visa incentivar a leitura lúdica nas escolas do campo, combater o trabalho infantil e aprimorar a qualidade da educação (Carneiro, 2011, p. 1).

Dessa maneira, a perspectiva da Educação do Campo Contextualizada para convivência com o Semiárido visa à adoção de práticas educativas que formem os sujeitos a partir da realidade em que vivem, construindo, assim, uma convivência embasada na solidariedade, na cooperação e no respeito mútuo. Desse modo, a práxis pedagógica faz com que os vínculos sejam fortalecidos e os saberes ancestrais e contemporâneos sejam valorizados.

Conforme a metodologia do CAT, são desenvolvidos trabalhos que partem da proposta de pesquisa-ação da realidade. Nesse itinerário, o conhecimento é construído dentro e fora da sala de aula de forma contextualizada com a realidade local e dos sujeitos. Esse conhecimento é aprofundado e sistematizado na escola, a partir da inter/multidisciplinaridade, integrando as áreas de conhecimento, as famílias e as comunidades, com o objetivo de alcançar transformações das demandas vivenciadas em cada localidade.

Também a partir do trabalho do CAT é desenvolvido o projeto Baú de Leitura, incentivando a leitura prazerosa (Alves, 2001) de maneira lúdica, bem como a leitura de mundo (Freire, 2014) de forma crítica, reflexiva, contextualizada e significativa para o campo e a cidade. Tudo isso, realizado em parceria com a sociedade civil, órgãos públicos e indivíduos, faz com que a sociedade se engaje no fazer pedagógico transformador.

Relato de experiências

Ao brincar, as crianças são impulsionadas pelo prazer de expressar sua ludicidade, estabelecendo interações com seus colegas, adultos e o ambiente ao seu redor. Segundo Gomes (2004), a ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, sendo a expressão do sujeito capaz de atribuir significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo.

Portanto, é fundamental que as educadoras e os educadores reflitam sobre a utilização de diversas linguagens, estimulando formas de expressão e criatividade nas crianças.

Conforme Freire (2000, p. 30), “Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta”. O despertar da curiosidade faz parte da proposta CAT, e o lúdico amplia as possibilidades das crianças experimentarem e descobrir novos conhecimentos, além de ser um ambiente bem propício para melhorar o desenvolvimento sensorial, a interação, socialização e o despertar da solidariedade.

O princípio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enfatiza a importância da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Esses elementos são fundamentais para promover um ambiente educacional que valorize a diversidade, estimule o desenvolvimento integral das crianças e favoreça sua participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Nessa dimensão, com as abordagens de diversas modalidades de atividades lúdicas, buscamos oportunizar momentos lúdicos para melhorar o ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes a partir da educação contextualizada, antirracista e não sexista, buscando proporcionar um ambiente em que a criança e adolescente possam conquistar melhores condições para seu desenvolvimento integral.

Essas abordagens buscam fomentar a interação social e construir a concepção de cooperatividade, estimulando a criatividade e promovendo o respeito mútuo, a cultura da paz e a diversidade cultural. Além disso, auxiliam na sensibilização e no despertar da tomada de consciência das crianças e adolescentes sobre seus direitos e deveres cidadãos.

Seguindo o passo a passo do CAT, a atividade inicia-se com questionamentos que desempenham o papel de diag-

nóstico (momento do Conhecer - da pesquisa-ação), permitindo observar os conhecimentos prévios das educandas e educandos e as características específicas da comunidade. Questões sobre quais jogos e brincadeiras são praticados por elas e eles, com quem aprenderam essas práticas e quais são os locais na comunidade utilizados para essas atividades são abordadas. Essas informações são fundamentais para compreender a realidade de cada localidade, suas particularidades, tradições e cultura, além de suas demandas e desafios a serem superados.

A partir disso, as narrativas nos conduzem ao mundo em que esses sujeitos estão inseridos, revelando suas peculiaridades e elementos cotidianos. Podemos observar, por exemplo, a tradição de confeccionar pipas a partir de materiais de sisal na comunidade Barbosa, no município de Araci (BA), ou as bonecas feitas com palha e cabelo de milho em Mandassaia, no município de Riachão do Jacuípe (BA). Essas experiências evidenciam as brincadeiras tradicionais e os elementos culturais do território.

Dessa maneira, alinhados à perspectiva de trabalho do CAT, buscamos dialogar sobre essas práticas e reforçar a riqueza cultural que cada uma carrega – algo que, sendo mais que recreativo, pode ser utilizado de forma pedagógica para incentivar a valorização do território, sua biodiversidade, as identidades e a cultura local.

Propostas metodológicas

Entendendo a importância da ludicidade, do incentivo à criatividade, à arte, ao imaginário no trabalho da Educa-

ção do Campo Contextualizada para a convivência com o Semiárido, nesta abordagem, apresentamos a necessidade de um fazer pedagógico que dialogue diretamente com a vida prática das(os) estudantes, com uma educação significativa. Esse trabalho parte do princípio educacional que vem sendo desenvolvido pelo MOC há 30 anos, por meio do método do CAT/Baú de Leitura, conforme já mencionado.



Figura 1 – Dia lúdico na comunidade Lagoa Ferrada, Conceição do Coité (BA) – 22/09/2023

Fonte: Arquivo PECONTE/MOC.

Como forma de explorar as diversas linguagens artístico-culturais no processo de ensino-aprendizagem, as atividades podem incorporar músicas, fotografias, audiovisuais,

atividades corporais, jogos cooperativos e não competitivos e diversas outras possibilidades. O audiovisual *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha* é uma alternativa lúdica para abordar os direitos e deveres das crianças por meio de música e ilustração. Pode-se promover debates a partir desse material, abordando temas como cidadania, direitos, deveres, respeito e inclusão social de maneira recreativa.



Figura 2 – Confecção de painel artístico em dia lúdico no bairro Papagaio, Feira de Santana (BA) – 19/11/2023
Fonte: Arquivo PECONTE/MOC.

Nessa abordagem foi realizado, em um dia lúdico, um trabalho com a exibição da música *Aquarela*, do compositor brasileiro Toquinho, seguida do clipe ilustrado. Esse recurso pode ser analisado em conjunto com os educandos para

explorar aspectos da cultura brasileira, artes visuais, elementos da natureza e geografia. Após a exibição, foi possível conduzir a construção de um painel artístico pelas crianças e adolescentes, representando sua comunidade, as mudanças desejadas para o local, os sonhos individuais e outros temas relevantes.

Essas atividades visam não apenas promover a compreensão dos conteúdos, mas também estimular a expressão criativa, o diálogo e a reflexão sobre questões sociais. Ao dividir o processo em diferentes etapas — análise do material audiovisual, discussões e atividades práticas —, proporciona-se uma abordagem sistematizada, abrangente e enriquecedora para o aprendizado.



Figura 3 – Momento de brincar com o rabo de arraia confeccionado pelas crianças, comunidade Mandassaia I, Riachão do Jacuípe (BA) – 28/09/2023

Fonte: Arquivo PECONTE/MOC.

Além disso, existem inúmeras possibilidades de brinquedos e brincadeiras que podem ser confeccionados/realizadas com crianças e adolescentes, utilizando-se recursos

de baixo custo ou materiais naturais encontrados em cada localidade. Uma experiência de confecção de brinquedo foi o rabo de arraia, que consiste em um fio de cordão ou sisal amarrado com tiras de papel crepom colorido, formando um brinquedo semelhante à fita rítmica da ginástica olímpica. Após a construção, as crianças compartilham os brinquedos socialmente e têm a oportunidade de explorar áreas ao ar livre para brincar.

Essa atividade não apenas proporciona uma experiência divertida e lúdica, mas também promove a criatividade, a interação social entre as crianças e a expressão corporal. A utilização de materiais simples e acessíveis contribui para a adaptabilidade da proposta em diferentes contextos, incentivando a participação ativa e a expressão criativa dos participantes.



Figura 4 – Realização da atividade “Balões da diversidade” na Escola municipal Senhora Santana, comunidade Lagoa das Cabras, Santaluz (BA) – 14/11/2023

Fonte: Arquivo PECONTE/MOC.

Essa atividade fez parte da campanha “Vozes Fortes, Vidas Protegidas — Pelo fim da violência contra meninas e mulheres”, promovida pelo MOC. A proposta do dia lúdico teve como objetivo trabalhar o conceito de diversidade de forma prática e interativa com as crianças. Assim, a atividade teve como centralidade a participação efetiva de meninas e meninos.

No primeiro momento, foi realizada uma roda de apresentação, na qual a equipe do PECONTE do MOC se apresentou e explanou a proposta da atividade; em seguida, as crianças também se apresentaram, com seu nome, idade e comunidade, citando, além disso, um exemplo de mulher inspiradora. Dentro da programação do dia lúdico, foi realizada uma dinâmica com balões infláveis coloridos para que as crianças escolhessem a cor de sua preferência e personalizassem o objeto usando sua criatividade.

Desde a escolha das cores dos balões foi observado se a turma reproduzia divisão por gênero. A liberdade criativa na personalização dos balões foi fundamental para que cada aluno se expressasse e apresentasse sua criação, destacando a diversidade na sociedade. Foram observadas as particularidades de cada participante, incluindo a multiplicidade de cores e formas escolhidas. A partir dessas observações, trabalharam-se conceitos importantes, como respeito, empatia e valorização da diversidade.

Essas experiências realizadas pelo PECONTE mostram o leque de possibilidades para se trabalhar com Educação do Campo de forma contextualizada com a realidade, tendo em vista a formação integral das crianças e adolescentes, a partir de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo, lúdico e criativo.

Além dessas experiências aqui relatadas, podemos chamar a atenção para outras possibilidades de trabalhar a Educação do Campo de forma lúdica e criativa, como propor momentos de lazer, visitas a espaços públicos, conhecer os patrimônios históricos materiais e imateriais do seu lugar e/ou da região, promover intercâmbio entre crianças de outras localidades para troca de saberes, construção de jogos, construção de horta comunitárias etc. São exemplos de atividades já experienciadas pelo PECONTE, nessas três décadas de projeto CAT, realizadas com êxito, propiciando uma educação que foge do modelo tradicional e busca contextualizar os sujeitos ao seu meio.

Conclusão

Em conclusão, as propostas metodológicas apresentadas a partir da atuação do PECONTE para a Educação do Campo refletem um compromisso com a integração entre a prática pedagógica e a realidade vivenciada pelos educandos. A abordagem, baseada nos princípios do MOC, utilizando o método do CAT/Baú de Leitura, destaca-se pela valorização de uma educação contextualizada, promovendo criatividade, ludicidade, sensibilidade e solidariedade. Ou seja, pode-se fazer uma educação crítica, transformadora inclusive com a inserção de atividades lúdicas diversas.

Através de atividades como confecção de brinquedos, brincadeiras ao ar livre, análise de materiais audiovisuais e a realização do “dia lúdico”, as propostas visam não ape-

nas transmitir conhecimentos, mas também promover uma educação integral, baseadas nos princípios de cooperatividade, respeito, empatia e valorização das identidades. A ênfase na participação ativa das crianças, permitindo que se expressem, contribui para um ambiente educacional inclusivo, criativo e enriquecedor.

Assim, esses são exemplos de atividades lúdicas que podem ser utilizadas a partir de uma educação não sexista e contra o racismo, promovendo a respeito à diversidade desde a infância. A liberdade criativa proporcionada aos alunos é uma demonstração concreta de como a educação pode ser um instrumento de transformação social, promovendo valores fundamentais para uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ALVES, R. O prazer da leitura. **Correio Popular**, Campinas, v. 19, n. 7, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CARNEIRO, V. M. O. **Educação do Campo Contextualizada no Semiárido**: o Movimento de Organização Comunitária – MOC. Feira de Santana, 2011. Mimeo.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, C. L. (org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Dados dos autores

Rita de Cassia Borges de Almeida

Graduada em Licenciatura em História (UEFS). Pesquisadora no campo de História da Bahia. Produtora Cultural. Orientadora educacional do PECONTE-MOC. Membro do Fórum Educacional de Educação do Campo (FEEC) e do Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente de Feira de Santana (CMDCA).

Valdir Ferreira Alves

Especialista em Gestão de cooperativas, com ênfase em economia solidária (UNEB – Campus XI). Especialista em Educação do Campo (IF Baiano – Campus Serrinha). Membro da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Orientador Educacional do MOC. Professor da educação básica.

CAPÍTULO 6

Resiliência do CAT e Baú de Leitura no período pandêmico

*Elizabete dos Santos
Gilvania Santana dos Santos
Rosana Reis Barbosa*

Introdução

A Educação do Campo Contextualizada enfrenta desafios em formar sujeitos protagonistas e sabedores de seus direitos e deveres, fortalecendo sua identidade pessoal e social. Projetos como Baú de Leitura e Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) fortalecem esse processo, oferecendo possibilidades de aprendizagem contextualizada para a convivência com o Semiárido baiano.

O mundo inteiro viveu a pandemia COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, principalmente. A Educação foi um setor que sofreu muito as consequências. As crianças e adolescentes, pessoas em desenvolvimento, tiveram suas aulas suspensas, escolas fechadas — um dos seus espaços de socialização e aprendizagem. O que fazer com esta situação? Tais desafios chegaram a nós, professoras e professores, nos

pegando de surpresa sem saber o que fazer. E a Educação do Campo? Que não tinha equipamentos, não tinha internet e nem condições, como continuar educando?

Diante da pandemia de COVID-19, novas abordagens pedagógicas se fizeram necessárias para atender às necessidades educacionais emergentes e foi preciso aprender, com muita rapidez, as novas abordagens digitais e tecnológicas. Mas, como a criança do campo teria acesso? O momento também nos fez repensar a forma de tratar a natureza. O momento também evidenciou a importância de se repensar a relação humana com o meio ambiente e a cidadania, exigindo uma postura responsável e sustentável. Com as aulas nas escolas suspensas, as crianças em casa, foi necessário pensar novas formas de manter os vínculos com a escola. As atividades remotas durante esse período, com participação familiar, fortaleceram os saberes, os deveres e os direitos das crianças e adolescentes, promovendo uma educação ética e crítica.

Os projetos Baú de Leitura e CAT, promovidos pelo Programa de Educação do Campo Contextualizada (PE-CONTE) do Movimento de Organização Comunitária (MOC), em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a sociedade civil organizada e setores públicos dos municípios envolvidos têm sido fundamentais para fortalecer a Educação do Campo Contextualizada nos municípios, pois abordam temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e história local.

A diversidade de temas abordados impulsionou o conhecimento das(os) educandas(os), com o apoio das famílias e da rede de ensino, influenciando positivamente sua capacidade intelectual, moral e social. Essas experiências

dos projetos CAT e Baú de Leitura proporcionaram reflexões sobre práticas pedagógicas e inclusão, integrando teoria e prática de forma crítica, sensível e contextualizada à realidade educacional.

Período pandêmico, estratégias de aprendizagem nas escolas do campo e o projeto integrador “Identidade”

Durante o ano letivo de 2021, como toda educação, também as escolas municipais de Quijingue (BA) e Cansanção (BA) enfrentaram desafios devido à pandemia de COVID-19. Optou-se pelo ensino remoto, exigindo reorganização dos calendários escolares e planejamentos pedagógicos e novas relações com famílias e estudantes. As Secretarias de Educação desses municípios apresentaram o plano anual “Direito à saúde, educação, tecnologia e cidadania”, buscando unificar as ações e propostas para calendário escolar.

Nesse momento adverso, a Ficha Pedagógica referente ao planejamento anual a ser trabalhado na educação básica teve a seguinte temática: “Direito à saúde, educação, tecnologia e cidadania: vivências da/na educação contextualizada em tempos de pandemia para o desenvolvimento sustentável e solidário no Semiárido baiano”. Esse plano visava articular, orientar, propor, direcionar e unificar todas as ações, propostas e planejamentos das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) de cada escola, juntamente com seu corpo docente. Tais atividades foram realizadas com as famílias, educandos e educandas durante o ano letivo.

Assim, a escolha do tema e subtemas trabalhados durante o ano letivo partiu de um olhar coletivo, delicado e minucioso, afinal, mesmo diante da realidade de atividades remotas, a escola tem a função de desenvolver propostas, possibilidades e metodologias que acolham as necessidades reais e locais.

Para narrar algumas das estratégias adotadas para superar as dificuldades apresentadas pelo contexto pandêmico, seguem alguns destaques dos trabalhos realizados na I unidade, composta por 10 semanas, subdividida da seguinte forma: as três primeiras semanas tiveram como foco o subtema “Eu e minha família”, visando ressaltar a identidade pessoal das(os) educandas(os), explorando suas histórias familiares e origens; nas semanas quatro, cinco e seis, direcionamos nossa atenção ao subtema “Eu e minha comunidade”, abordando tópicos relevantes como contexto local, moradia, associações comunitárias e eventos históricos importantes (como o caso de Maceté, um marco na história nacional); durante as semanas sete e oito, celebramos a tradicional festa junina, mesmo de forma remota, incentivando a participação das(os) educandas(os) e mantendo viva essa parte importante de nossa cultura; na semana seguinte, concentramos nossos esforços no subtema “Independência da Bahia: escritores, artistas, pontos turísticos”, proporcionando às educandas e educandos conhecimentos significativos sobre a história local e estadual; para encerrar a unidade, dedicamos a décima semana às avaliações das aulas remotas, envolvendo os responsáveis no processo para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e adolescentes.

Além do trabalho com essas temáticas, é válido destacar que, durante toda a unidade, o Programa Saúde na Escola (PSE) contribuiu com ações como combate ao mosquito *Aedes aegypti* e promoção de hábitos alimentares saudáveis e atividades físicas.

Diante de todas as oportunidades proporcionadas pela escola, é importante ressaltar o comprometimento contínuo do corpo docente, da coordenação pedagógica e da gestão escolar. Elas e eles permaneceram ativas(os) e dedicada(s), enfrentando os desafios diários para garantir o melhor para educandas e educandos.

Quando há comprometimento, empenho e participação das famílias e de educandas e educandos nas atividades escolares, nos motivam e fortalecem a crença de que todo o esforço vale a pena. Apesar dos obstáculos com os quais nos deparamos, diante das conquistas alcançadas, tais obstáculos tornam-se insignificantes.

Atividades remotas desenvolvidas durante o período pandêmico de COVID-19 e projeto integrador “Meio Ambiente e Sustentabilidade”

Durante a pandemia, as estratégias metodológicas desenvolvidas pelo CAT e pelo Baú de Leitura exigiram o apoio das famílias para a realização das atividades remotas. Foi essencial direcionar atenção e diálogo às famílias do campo, fosse por meio de videochamadas, ligações, mensagens ou encontros presenciais durante os plantões pedagógicos.

Essas foram estratégias adotadas para manter as famílias envolvidas, fortalecendo os laços e objetivos para continuar o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Nesse contexto, o MOC e UEFS, através do CAT atuaram em colaboração com as Secretarias Municipais de Educação, (especialmente a do município de Quijingue), os gestores das escolas municipais, os coordenadoras(es) e os professoras(es), todas(os) ativamente envolvidas(os) orientaram as famílias e os educandas(os) no acesso à educação, mesmo à distância, fornecendo materiais (roteiros *on-line* ou impressos) para que acompanhassem os estudos de acordo com os temas e subtemas propostos no projeto integrador de cada unidade.

A finalidade do subtema consistiu em trazer para o debate a relação humana com o meio ambiente e nossa responsabilidade em relação ao futuro do nosso planeta. É fundamental reconhecer a necessidade de mudar a forma como exploramos os recursos naturais, adotando uma postura de convivência responsável e sustentável com o meio ambiente em que estamos inseridos. Essa abordagem é uma vertente defendida pelo MOC, com o apoio do CAT e do Baú de Leitura, que estão construindo elementos, instrumentos e subsídios em colaboração com a UEFS e educadoras(es), coordenadoras(es) e a sociedade civil, todos em busca do bem viver.

Na II unidade, que teve duração de 11 semanas, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os temas foram abordados conforme descritos a seguir:

Na primeira semana, focou-se nos subtemas “Um mundo natural (astros/universo)”, para educandas(os) do 1º e 2º

ano, e “O céu e o Planeta Terra”, para os do 3º ao 5º ano. Foi uma experiência gratificante despertar o interesse das(os) estudantes pelo universo, explorando a observação do céu e do espaço, além de conhecer histórias sobre meteoritos raros encontrados em Quijingue.

Na segunda semana, o destaque foi para o subtema “A vida ao meu redor”, incentivando estudantes a explorar o ambiente que os cerca e a observar os elementos naturais e artificiais.

Nas semanas três e quatro, o foco foi em “Terra e vida (animais e plantas)” para os educandos do 1º e do 2º ano, e “Terra e vida (solo e fauna do Semiárido)”, para os do 3º ao 5º ano, proporcionando um amplo conhecimento sobre fauna, solo e plantas locais e regionais.

Na quinta semana, abordou-se “Flora e desmatamento da caatinga” para todos os anos, destacando a importância da preservação das plantas.

Na sexta semana, foram trabalhados aspectos culturais a partir do tema “Folclore”, enriquecendo os conhecimentos sobre a cultura popular no Semiárido e brasileira.

Na sétima semana, a ênfase foi em “Água e vida”, incentivando atitudes de valorização e preservação da água, trabalhando a importância das cisternas e outras tecnologias de captação de água da chuva como elemento fundamental para a convivência com o Semiárido.

Na oitava semana, estudou-se “A Independência do Brasil”, estudando a construção símbolos nacionais e também a valorização das lutas populares.

A nona semana teve como tema “Resíduos sólidos”, promovendo discussões sobre o descarte adequado do lixo e seus impactos ambientais.

Durante a décima semana, ocorreu uma revisão realizada de forma lúdica através da Gincana do Meio Ambiente.

Para encerrar a unidade, na décima primeira semana, foram realizadas avaliações para medir o aprendizado das (os) educandas(os), com a participação dos responsáveis, visando desenvolver habilidades e conhecimentos essenciais de forma contextualizada. Vale ressaltar e reconhecer que a avaliação é um processo complexo, especialmente no ensino remoto, quando enfatizamos a qualidade sobre a quantidade.

Durante a II unidade, a Educação Infantil não seguiu os mesmos subtemas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, foi necessário criar um novo projeto integrador que atendesse às necessidades das turmas de Educação Infantil. Assim, o tema escolhido foi “Leitura: Um mundo de prazer e construção de valores”.

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, contribuindo para seu conhecimento, recreação, informação e interação. Ela estimula a oralidade, a criatividade, a imaginação e a percepção sensorial por meio de uma variedade de linguagens, como músicas, parlendas, poemas, brincadeiras, ritmos, teatro e artes visuais, além das contações de histórias, utilizando-se a metodologia do Baú de Leitura.

Os subtemas trabalhados durante a unidade foram dois: 1) “Brincando com sons, ritmos, gestos e movimentos”, em que as crianças exploraram as diversas possibilidades de movimentos corporais através de ritmos, despertando o prazer em ouvir e cantar músicas e sons e promovendo interações e envolvimento através de brincadeiras com mímicas

e imitações de sons e gestos; e 2) “Brincando e aprendendo com rimas e sons”, cujo objetivo foi promover diversas formas de leitura e despertar o prazer e o entendimento, explorando a leitura de forma divertida, com ênfase nas rimas, para um aprendizado lúdico. Durante o desenvolvimento dessas ações, utilizou-se Baú de Leitura como meio de encantamento e aprendizagem.

Diante das oportunidades proporcionadas pelas escolas municipais, é importante ressaltar o comprometimento e a dedicação dos professoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os) e gestoras(es) que estão sempre comprometidas(os) em vivenciar junto com estudantes e famílias tudo que lhes é proposto, além de superar os desafios do dia a dia para proporcionar o melhor para a Educação do Campo, ficando evidente, a partir dessa narrativa de experiências no período de isolamento social, que a educação precisou ser resiliente.

Projeto integrador “Cidadania e vivências da/na educação contextualizada em tempos de pandemia”

O projeto integrador “Cidadania e vivências da/na educação contextualizada em tempos de pandemia” orientou as atividades durante a III unidade, promovendo uma aprendizagem significativa e o crescimento pessoal e coletivo das(os) estudantes. Destacamos a relevância da comunidade escolar na sociedade ao refletir sobre direitos e deveres.

Ao longo da unidade, diversos subtemas foram abordados:

1. “Ser criança: direito do brincar”: Dialogamos sobre a importância do brincar e dos direitos das crianças, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conforme objetivos do Projeto CAT defesas dos direitos;

2. “Semana da Criança”: Estimulamos a reflexão sobre o ato de brincar e os deveres e direitos das crianças, promovendo uma compreensão mais profunda da infância, de forma lúdica e contextualizada;

3. “Ser cidadão é ter direitos e deveres”: Exploramos o significado de ser cidadão, destacando direitos e deveres civis, políticos e sociais;

4. “Direito à saúde e alimentação”: Incentivamos hábitos alimentares saudáveis por meio de atividades educativas contextualizadas;

5. “Direito à igualdade e diversidade”: Abordamos a importância da igualdade e respeito às diferenças individuais, valorizando as comunidades tradicionais e todas as diversidades;

6. “Consciência Negra”: Destacamos a necessidade de combater o preconceito e racismo e promover a aceitação da diversidade étnico-racial.

7. “Cultura indígena”: Valorizamos e respeitamos a cultura indígena, combatendo a discriminação e o preconceito.

Durante a nona semana, realizamos avaliações finais para mensurar o desenvolvimento da aprendizagem das(os) educandas(os) nas atividades remotas da III unidade.

Na décima semana, focamos na “Cultura de paz”, incentivando a harmonia e generosidade, bem como a cooperação e solidariedade.

Na décima primeira semana, abordamos o tema “Valores: ressignificando o sentido do Natal”, promovendo conhecimento sobre o significado do Natal e o respeito à diversidade de crenças religiosas.

Na última semana, planejamos uma confraternização final, com homenagens aos educandas(os) e suas famílias, uma gincana natalina e uma ação de solidariedade por meio de um bazar beneficente. Durante todas essas atividades, promovemos momentos de interação familiar associados às leituras e contações de histórias do Baú de Leitura, inspiradas nas obras de Ivan Cruz, as quais estimulam a expressão e exploração das potencialidades das crianças por meio do brincar, como parte integrante da metodologia CAT, no momento da “devolução” apresentando à comunidade todo conhecimento produzido na escola.

Significados e sentidos da contação de histórias do Baú de Leitura no período pandêmico

Ao buscar incorporar a ludicidade nos ambientes educativos fora da escola durante a pandemia, o ato de ler e contar histórias tornam os espaços escolares significativos e prazerosos. Ao trabalhar com a literatura contextualizada do Projeto Baú de Leitura, desperta um grande fascínio e proporciona um profundo significado que envolve a vida dos educandas(os) e das(os) professoras(es). Através da ludicidade, mergulhamos no mundo da imaginação, do prazer e da emoção, juntamente com as vivências e experi-

ências adquiridas através do contato com os livros e, principalmente, com os personagens que ganham vida por meio das narrativas.

A perspectiva do Baú de Leitura envolve a leitura de histórias contextualizadas e a construção da cidadania. Nesse texto, apresentamos e explicamos a experiência bem-sucedida de uma prática de leitura na qual estudantes desenvolveram criticidade e satisfação emocional com o ato de ler, não como apenas de decodificar, mas de interpretar, intertextualizar e fazer a relação com seu contexto, ampliando uma visão crítica de mundo e desenvolvendo as sensibilidades e potencialidades criativas.

Por meio da experiência com histórias da literatura infanto-juvenil brasileira, as(os) estudantes aprimoraram a capacidade de se autoconhecer e de refletir sobre a sociedade no grupo social, uma vez que a contação de histórias é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, tendo papel imprescindível na formação e no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Esse trabalho com ludicidade e diversas linguagens visa tornar os espaços educativos significativos para as crianças. Assim, a comunidade escolar torna-se atrativa através do uso do lúdico como instrumento de educação ética, moral e afetiva, além do desenvolvimento da cidadania e da consciência emocional, permitindo que as crianças expressem suas necessidades, potencialidades e criatividade por meio de contos, romances, parábolas, versos, anedotas e músicas.

Para compreender o contexto histórico, social e cultural em que emerge o termo “contação de histórias”, é necessário abordar e analisar as múltiplas definições relacionadas

ao ato de contar histórias. Historicamente, o ato de contar histórias remonta a tempos antigos, quando as pessoas se reuniam ao redor de fogueiras para compartilhar narrativas. Essa prática milenar precede a escrita e tem sido uma fonte de imaginação, prazer, emoção e informação. Espalhando-se por todo o mundo, a contação de histórias tornou-se um elemento fundamental nos espaços educativos, buscando alegrar, cativar, divertir, estimular e proporcionar o acesso à leitura para muitas crianças que não têm acesso a livros em seus lares.

Desde tempos remotos até os dias atuais, a necessidade de expressar os sentidos da vida, buscar explicações para nossas inquietações e transmitir valores de geração em geração tem sido a força motriz por trás do ato de ler, de contar, ouvir e recontar histórias - letramento.

No sentido da língua, particularmente, as histórias: enriquecem a experiência; desenvolvem a capacidade de dar sequência lógica aos fatos; dão o sentido da ordem; esclarecem o pensamento; educam a atenção; desenvolve o gosto literário; fixam e ampliam o vocabulário; estimulam o interesse pela leitura; desenvolvem a linguagem oral e escrita. As histórias são fontes maravilhosas de experiências. São meios preciosos de ampliar o horizonte da criança e aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca (Busatto, 2003, p. 2).

Diante dessa definição, é importante destacar que a contação de histórias tem se tornado um tesouro valioso em todos os lugares onde está presente, especialmente nos

ambientes escolares. Dotada de valores preciosos, ela expressa, contagia e se apresenta de forma única e singular, promovendo divertimento, inovação e transformação. Esse tesouro representa a verdadeira essência que enriquece e dá sentido à vida de crianças, adolescentes, adultos e idosos em diversos contextos.

Diante desse contexto e conceituação, é evidente a importância da contação de histórias ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, ao abordarmos o período pandêmico, nos confrontamos com o desafiador questionamento: como podemos adaptar essa prática para o ambiente virtual/remoto em meio à necessidade de isolamento social?

Assim, como educadoras, temos em vista que em todos os momentos da vida nos deparamos com situações que exigem ponderações, reflexões, desafios e dedicação. No momento pandêmico, buscamos mecanismos e estratégias para não perder de vista o compromisso com a proposta metodológica do CAT - Conhecer, Analisar e Transformar.

Aquela época que estávamos vivenciando nos fez refletir sobre nossas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, e isso nos contagiou, fazendo com que aquele trabalho valesse a pena, pois trabalho com o Baú de Leitura, diante da pandemia COVID-19, através da contação e interpretação de histórias, foi muito importante para que as crianças e adolescentes sentissem e fortalecessem o vínculo com a escola.

Particularmente, esse desafio no trabalho educacional veio nos amadurecer profissional e subjetivamente. Vimos que precisávamos sempre compreender as dificuldades dos outros, pois havia, nas entrelinhas, muitos entraves que precisavam de cuidados especiais. Portanto, fazia-se necessário

que os profissionais de educação, principalmente família/escola, tivessem um olhar aguçado sobre aquela criança para que ela conseguisse superar aquelas dificuldades e pudesse agir como uma criança alegre e feliz.

Dessa maneira, o período pandêmico trouxe grandes ensinamentos, os quais iremos levar para toda a vida: valorização de nossas(os) educandas(os) e reconhecimento de que precisamos sempre ajudar o próximo para que ele consiga desenvolver sua vida nos aspectos sociais, culturais, éticos, morais e históricos.

Nessa perspectiva, mesmo diante das câmeras, videochamadas e *lives*, é necessário ressaltar que o contador de histórias precisou se reinventar, ser criativo, tornando o ambiente cativante e lúdico, apresentando um cenário atrativo, com variadas narrativas, abordando diferentes linguagens, materializando a literatura de forma cantada, contada ou narrada, expandindo os horizontes de possibilidades para contribuir significativamente no processo de aprendizagem das crianças.

Essa abordagem da literatura infantil, mesmo com a mediação das telas, serviu como apoio para auxiliar nas atividades dentro e fora da sala de aula. Mesmo diante de limitações, proporcionou momentos prazerosos e atrativos, contribuindo para a construção do conhecimento por meio das diversas formas de ler, contar, cantar e recitar histórias e notícias, utilizando belos e magníficos versos ou prosas, em atividades de leitura, brincadeiras e jogos que possibilitaram a interação social e a coordenação motora.

O projeto Baú de Leitura traz, nos motes que orientam a metodologia: 1) identidade; 2) ambiente/natureza e parti-

cipação política e cidadania, diversas histórias que ensinam por si só, possibilitando aprendizagens, diálogos e reflexões sobre a realidade e trazendo informações acerca do mundo em que se vive. As histórias expressam temas como identidade, relação com o meio ambiente e cidadania, trazendo a sensibilidade para refletir quem sou e como me relacionado com a natureza e com as pessoas. Esses temas interligam-se nas histórias, possibilitando uma percepção integrada do mundo em que os leitores são capazes de estabelecer uma relação com esses conhecimentos para compreender sua própria realidade e até questioná-la, contextualizando com suas próprias histórias e a vida na comunidade.

Com efeito, esse ambiente marcado pela ludicidade incentivada, descontrai, interage, ensina e aprende por meio de inúmeras formas de representação. A leitura e contação de histórias precisa de um ambiente organizado e planejado para despertar nas crianças o gosto pela leitura, permitindo o acesso a uma diversidade de histórias presentes nos livros de literatura infantil para estimular a criatividade, a curiosidade e o desenvolvimento cognitivo, colaborando para a aprendizagem da criança.

Portanto, a metodologia e concepção de leitura dentro da proposta do Baú de Leitura, bem como a contação de histórias do Baú de Leitura, enquanto ferramenta pedagógica representam uma grande contribuição para a Educação Infantil, pois favorecem atividades lúdicas e proporcionam o prazer da leitura associado ao processo de aprendizagem significativa, lúdica e crítica. As crianças, a partir de suas experiências e vivências, reelaboram e reinterpretam suas ações desde cedo nas relações com os outros num contexto sociocultural. Nessa concepção, Rodrigues (2005) define:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (Rodrigues, 2005, p. 4).

A leitura, a contação, a interpretação e contextualização das histórias a partir da proposta do Baú de Leitura facilita atividades lúdicas na prática pedagógica. A leitura, contação de histórias, de contos, de poesias, enfim da literatura valoriza todas as formas de aprendizado na Educação Infantil, estimulando a criatividade e interação social. É uma ferramenta que, além de divertir, ampliar visão crítica, trabalhar o imaginário, a criatividade informa e comunica, contribuindo para a construção do conhecimento.

Por essa razão, a contribuição da contação, interpretação e contextualização de histórias nos espaços educativos para a inserção do lúdico nas escolas é de total importância. Ela propicia e valoriza todas as formas de aprendizado das crianças na Educação Infantil, observando cada criatividade, no cultivo da sensibilidade de cada desenho, nos manuseios, nas pinturas, nas cores, nas danças, nas músicas, nos jogos e nas brincadeiras. É nessa interação com o mundo lúdico que ocorrem as mudanças, transformações e avanços, principalmente na busca dos conhecimentos diversificados que são adquiridos livremente, sem restrições.

Prática pedagógica e a contribuição da leitura e contação de histórias contextualizadas do Baú de Leitura no período pandêmico

Ao abordar a prática pedagógica no Baú de Leitura nas turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, é necessário reconhecer que as crianças atuam como agentes transformadores. Elas são consideradas participantes ativas que tornam seus espaços lugares de fantasia, da imaginação, da criatividade do ler por prazer, destacando-se pela sua participação e criatividade, sendo o centro vital de uma educação emancipatória.

Portanto, é importante privilegiar a participação das crianças em qualquer ambiente, permitindo que expressem todo o seu potencial e possam explorar sua imaginação. Segundo Faria (2010, p. 59):

Um trabalho minucioso com crianças apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características dos personagens etc., aprofundará a leitura da imagem e observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses síntese e raciocínio.

As atitudes, maneiras e jeitos desenvolvidos pelas crianças precisam ser interpretados para descobrir o imaginário e as motivações que cada uma tem dentro de si. Assim, elas começam a construir sua própria identidade, expressando-se por meio de suas produções, falas e possibilidades pro-

porcionadas pelas atividades lúdicas, especialmente a leitura e contação de histórias.

Nessa perspectiva, o papel da(o) professor(a) para chamar a atenção das(os) educandas(os) deve ser como o som do mar, fazendo-os escutar sua própria subjetividade. Assim, cativará e despertará as sensibilidades ao dar espaço para a imaginação e a criatividade.

Foi nesse contexto que o Baú de Leitura, enquanto proposta de leitura contextualizada dentro do Projeto CAT, desenvolveu aprendizagens significativas durante o período pandêmico, com isolamento social. O município de Cansanção, por exemplo, vem continuamente contribuindo para a melhoria da educação nas escolas, tanto do campo quanto da cidade, buscando levar alegria e cultura, tencionando despertar o interesse pela leitura por meio da leitura da literatura, como poesias, contos, histórias contextualizadas, cordéis, entre outros.

No município de Cansanção, o Baú de Leitura conta com muitos educadores e educadoras que desenvolvem uma metodologia contextualizada, contemplando mais de 450 crianças, protagonistas das leituras e contações de histórias que acontecem na sala de aula. Durante o ano letivo, são desenvolvidos Núcleos de Leitura e oficinas para as(os) educadoras(es) do projeto, levando-lhes uma metodologia contextualizada com sua realidade.

Desde 2014, quando foi idealizado por Elizabete dos Santos, coordenadora do Baú de Leitura em Cansanção, até os dias atuais, o projeto chamado “Ônibus Itinerante”, com a meta de contemplar as escolas da sede e do campo leva o incentivo à leitura e acesso à literatura e ludici-

dade. Constituído por 25 integrantes, cada um caracterizado com seu personagem, o projeto segue um cronograma de visita às escolas no município levando performance teatral e literatura a partir das contações de histórias.

No ano de 2021, com o início da pandemia de COVID-19, o projeto enfrentou o desafio de adaptar-se à nova realidade, utilizando-se de ferramentas virtuais como celulares e computadores para continuar sua proposta. Foi um grande desafio adequar-se a essa nova realidade e manusear as novas ferramentas, mas a metodologia lúdica incentivou o prazer pela leitura e contribuiu para o desenvolvimento intelectual, emocional e social e para a formação de cidadãs e cidadãos com senso crítico e autenticidade em suas escolas, além de contemplar o ensino-aprendizagem por meio das leituras e contações de histórias.

Um dos aspectos significativos do Baú de Leitura é a participação das(os) estudantes sendo elas e eles protagonistas do seu desenvolvimento de sua autonomia e aprendizagem, como afirma Amarila,

A linguagem e os enredos literários proporcionam à criança possibilidade de sucesso em duas dimensões. Uma, que é a subjetiva, a criança pode viver no livro aquilo que mais lhe atrai, sem receio de ser assistida, principalmente, por um adulto e pode lidar com seus problemas em tempos e espaços que são todos seus; por outro lado, mantém-se relacionada ao real, ela tem consciência de que não deixa de ser leitor. Essa duplicidade de atividade intelectual familiariza a criança com o simbólico e com suas possibilidades intelectuais dando-lhe, portanto, autoestima

e identidade psicológica e social (Amarilha, 1997, p. 55).

A construção de um espaço para ser o “cantinho de leitura”, estrategicamente posicionado na sala de aula, é fundamental, uma vez que as leituras e contações de histórias desenvolvidas pelo Baú de Leitura atraem as crianças. Esses aspectos devem ser previstos pelos educadoras(es) de acordo com a Ficha Pedagógica do CAT. Os conceitos de Identidade, Meio Ambiente e Cidadania, propostos nos três montes do Baú de Leitura, indicam possibilidades de leituras e contações que encantam diferentes faixas etárias e abordam aspectos importantes para a Educação do Campo Contextualizada para convivência com o Semiárido.

O ambiente escolar deve ser organizado para proporcionar um ambiente de aconchego, criatividade e o carinho dos professores com as crianças. O olhar das crianças ao ler os livros do Baú de Leitura foge da forma convencional e o fato de o professor ser interlocutor dessas histórias ou proporcionar às próprias crianças esse protagonismo, formando contadores de histórias, é de grande significância, pois estimula a leitura e contribui para o desenvolvimento de forma integral das(os) educandas(os). Esse incentivo também é benéfico para o desenvolvimento das comunidades do município e da região.

Conclusão

Ao finalizar este capítulo, fica evidente a importância do projeto Baú de Leitura, do uso do lúdico nas práticas de

ensino e do trabalho com a Ficha Pedagógica do CAT. Essas ações metodológicas foram fundamentais para desenvolver a Educação do Campo de forma contextualizada durante o período pandêmico, proporcionando aprendizagem significativa mesmo fora do ambiente escolar, severamente afetado pela pandemia e pelo isolamento social.

Em conclusão, pode-se dizer que a proposta de trabalho educacional apresentada pelo Baú de Leitura, aliada à metodologia do CAT, revela-se de suma importância para a promoção da educação integral e o desenvolvimento dos educandos e educandas. Ao incentivar a leitura e a contação de histórias, o projeto proporciona um ambiente lúdico e acolhedor, onde as crianças e adolescentes podem explorar sua imaginação, desenvolver habilidades cognitivo-emocionais e se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem.

Além disso, ao valorizar a cultura popular e a identidade local, o Baú de Leitura e CAT contribuem para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com o seu meio social. Assim, essa abordagem pedagógica não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece os laços comunitários e promove o empoderamento das crianças e adolescentes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com autonomia e confiança.

Referências

ABREU, M. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Vozes; Natal: EDUFRN, 1997.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural:** sustentabilidade do campo. Feira de Santana, 2003.

BAPTISTA, F. M. C. (org.). **Baú de Leitura:** João Pessoa: Editora JB, 2006 .

BUSATTO, C. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juventude:** dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, B. **Contar histórias:** uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

GALVÃO, A. M. O. **Cordel:** leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia, 2005.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler:** formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

Dados das autores

Elizabete dos Santos

Graduação em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Especialista em História Afro-brasileira e Educação do Campo pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (FAC). Coordenadora do projeto Baú de Leitura do município de Cansanção (BA). Idealizadora do projeto “Ônibus Itinerante”

Gilvania Santana dos Santos

Graduada em Letras Vernáculas (UNEB – Campus XIV). Professora do Ensino Fundamental e coordenadora do Baú de Leitura no município de Quijingue (BA).

Rosana Reis Barbosa

Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Batista Brasileira e em Psicopedagogia (FAMEP). Graduada em Letras Vernáculas (UNEB) e em Pedagogia (UNINTER).

CAPÍTULO 7

Formação continuada de professores(as) no âmbito da Educação do Campo: desafios e perspectivas para uma prática pedagógica transformadora

Regiane da Mota Queiroz Santiago

Patrícia de Sena Araújo

Nirele Queiroz Santiago da Mota

Introdução

A formação continuada de professores refere-se a um processo permanente de aprendizado e aprimoramento ao longo da carreira docente, o qual desempenha um relevante papel para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a ressignificação da prática pedagógica de forma que é possível avaliar e repensar constantemente a prática pedagógica.

No contexto específico da Educação do Campo, a formação contínua torna-se ainda mais necessária, dada a singularidade dos desafios e perspectivas que emergem nesse cenário educacional dinâmico e multifacetado.

Este texto está inserido dentro da experiência CAT - Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo, é só possível alcançar resultados de mudanças, devido ao processo de formação continuada realizado pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que completa 30 anos, e que tem como elemento estruturante e inovador o processo de formação continuada e processual de professoras, professores, coordenações municipais da Educação do Campo, gestores, entre outros sujeitos que constroem a Educação do Campo Contextualizada.

Ao se deparar com as peculiaridades desse contexto educativo, permeado por questões socioeconômicas, culturais e geográficas distintas, as professoras e os professores necessitam se apropriar de ferramentas pedagógicas inovadoras e, acima de tudo, desenvolver uma consciência sensível às necessidades singulares dos estudantes. Nesse sentido, a formação continuada revela-se como um elemento catalisador, capaz de potencializar ações inovadoras e o poder transformador da prática pedagógica com os diversos sujeitos da Educação do Campo.

Promover uma conexão significativa entre o currículo escolar e as realidades vivenciadas por educandas(os) deve ser, portanto, o eixo central de um processo formativo que busca subsidiar o trabalho cotidiano da professora e professor à luz da Educação do Campo, reforçando, na prática, o sentido filosófico, epistemológico, os princípios fundantes e as estratégias metodológicas dessa dimensão de educação.

Diante das complexidades inerentes à Educação do Campo, a formação continuada emerge como um pilar in-

dispensável para aprimorar as práticas pedagógicas, enriquecer a abordagem curricular e fortalecer a relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Com base nessa compreensão, surge o questionamento: como implementar um processo de formação continuada capaz de fortalecer a Educação do Campo e impulsionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, considerando as realidades e necessidades dos povos camponeses?

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo central refletir sobre a relevância da formação continuada de professores — no âmbito da Educação do Campo — como elemento propulsor de práticas pedagógicas transformadoras. Para tanto, evidenciaremos a importância social, política e pedagógica da Educação do Campo, bem como analisaremos os desafios e perspectivas para a implementação de um processo de formação continuada fundamentado nas demandas dessa modalidade de ensino.

É válido mencionar que este texto é fruto de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, tecido em conexão com leituras reflexivas de publicações realizadas por teóricos conceituados nas áreas de Educação do Campo e formação continuada de professores. Assim, efetivamos um diálogo profícuo, no intuito de aprofundarmos os conhecimentos já produzidos, elegendo como base teórica as abordagens de Arroyo (2012), Caldart (2002), Silva (2019), Delores (2003), Nóvoa (2013) e Freire (1997).

O capítulo está estruturando em três seções: na primeira seção faremos uma apresentação introdutória do tema; na segunda, aprofundaremos as reflexões a partir de ideias relevantes de teóricos que realizaram estudos acerca da te-

mática em análise; e, na terceira seção, explicitaremos as considerações finais, reiterando a relevância das discussões efetivadas.

Cabe salientar que trabalhos com essa temática são de grande relevância para atender à diversidade existente no âmbito educacional, considerando, assim, a necessidade urgente de intensificarmos os estudos sobre a formação continuada como elemento imprescindível para o aperfeiçoamento da prática pedagógica fundamentada na Educação do Campo.

Destarte, espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam significativamente para subsidiar a implementação de processos formativos articulados com a Educação do Campo, de maneira a impulsionar práticas pedagógicas contextualizadas, com implicação social e política, visando atender às reais necessidades dos povos campestinos.

A importância social, política e pedagógica da Educação do Campo

No bojo dos movimentos sociais e lutas pela garantia do direito à educação, estão os anseios e embates para a universalização do acesso dos povos campestinos a uma escola que respeite as suas múltiplas realidades. Nesse sentido, a garantia do acesso à escola e ao conhecimento, com responsabilidade ética, compromisso social e poder de transformação, numa relação de troca e pertencimento, constitui o entendimento da luta por uma educação do/no campo.

A educação é entendida como direito de todos e como instrumento de força para a concretização do modelo de sociedade que se almeja. Nesse intento, a Educação do Campo vem sendo defendida, ao longo do tempo, como uma educação que, além de possibilitar as aprendizagens formativas convencionais, como ler, escrever e produzir conhecimento científico, não pode dissociar-se do contexto vivido, dos saberes produzidos (nos grupos culturais, nas vivências, no trabalho, nas condições de vida) e dos mais variados aspectos locais que compõem a diversidade dos povos do campo.

É importante ressaltar que no seio da Educação do Campo são indissociáveis as lutas por educação e justiça social, evidenciando o fomento à crítica, a busca por melhoria da qualidade de vida, o acesso a novas tecnologias para o bem comum, a humanização e construção de um mundo mais justo, solidário e em equilíbrio com a natureza.

Dentro dessa perspectiva, desde a década de 1980, com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), essa pauta ganhou força; os debates, leis e diretrizes começaram a surgir, mesmo que timidamente, atendendo paulatinamente aos anseios da população, resistindo ao modelo capitalista, excludente e soberano. Assim, só em 2010, através da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação do Campo passa a ser uma modalidade de ensino que engloba todas as etapas da educação.

Na referida modalidade, o ensino deve partir do pressuposto dos saberes existentes, das vivências, do contexto e, a partir daí, seguir para a exploração dos saberes globais. O

trabalho configura-se como um dos seus princípios básicos, visto como processo formativo, assim como a sustentabilidade, a agroecologia, a soberania alimentar, o respeito às diversidades, a formação humanizada e solidária, a valorização da vida no campo, a equidade social, a formação profissional condizente e comprometida com as especificidades do campo e os preceitos que compõem a prática educativa regada e fortalecida com a Educação Popular.

A Educação do Campo traz, em seu percurso histórico, não apenas marcas da ausência de escolas no campo e da luta para ter acesso à educação de qualidade, mas também a imagem de um movimento que agrega inúmeras denúncias de injustiças sociais e busca pela garantia de direitos. Desse modo, a luta por condições dignas de trabalho, direito à terra, à saúde, alimentação, água, moradia e participação ativa na sociedade de homens e mulheres como sujeitos de direitos, sem distinção de classe e gênero, são pilares que sustentam o fazer pedagógico da referida modalidade de ensino.

Carregada de valores e princípios coletivos, a autora e militante dessa luta, Roseli Caldart (2002, p. 27) , já destacava que era preciso pensar e se “preocupar também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*”. Essa luta agrega a ruptura dos padrões estabelecidos e o ganho de consciência enquanto cidadãos e cidadãs, capazes de construir e redefinir as condições de vida, trabalho e existência no mundo.

Para o êxito das ações atreladas à Educação do Campo, estava a conquista de leis que garantissem a legalidade e políticas de acesso e permanência. Colocar em prática, nos

espaços educativos, uma educação contextualizada diferente da proposta urbanocêntrica, pensada e instaurada nas escolas existentes no campo, seria um elemento crucial no processo de luta pela valorização da identidade dos povos camponeses. Nessa perspectiva, Silva (2019, p.13) destaca que, “em 1967, após o período da ditadura militar, a partir de um trabalho social da Igreja Católica surge o Movimento de Organização Comunitária — MOC”, uma instituição não governamental, que combatia a desigualdade e opressão, concebendo o cenário educacional como um dos seus importantes campos de atuação, especialmente da defesa dos direitos humanos. Na década de 1980 se desvincula da Igreja Católica.

Ao longo dos anos, as ações da referida entidade se expandiram. Atualmente, segue promovendo “o fortalecimento da cidadania, a melhoria da qualidade de vida e a erradicação da exclusão social” (Silva, 2019, p. 21), através de diferentes projetos e ações em diversos municípios da região sisaleira. Assim, é imprescindível destacar o importante papel que o MOC desempenha dentro da Educação do Campo, referenciando o Projeto CAT — Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo —, que, desde 1994, desenvolve práticas educativas nos municípios que aderiram a essa metodologia.

O trabalho com o CAT envolve a formação continuada de professores e professoras e a pesquisa dos saberes cotidianos dos estudantes, além de promover a participação ativa das famílias nas escolas, sendo um projeto de ricas experiências e concretude de uma educação para transformação e formação humana, como bem ressalta Silva (2019). De for-

ma sucinta, a proposta metodológica do CAT está vinculada a temas geradores, problemáticas do contexto escolar e familiar, definição de ações e conteúdos que serão incluídos e priorizados no currículo, com uma ficha pedagógica que direciona as ações e conteúdos nas etapas letivas durante todo o ano. Assim, mantém-se o movimento contínuo através da tríade Conhecer, Analisar e Transformar o contexto vivenciado pelos estudantes e seus familiares, seguindo um ensino pautado na ação-reflexão-ação, tendo a pesquisa e o olhar investigativo como fundamentos da prática pedagógica.

Considerando a grandiosidade dos princípios formativos agregados ao poder de formação e transformação advindos da Educação do Campo, é salutar considerar o relevante papel que as (os) educadoras (es) desempenham para efetivar tal prática educativa. Na proposta do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, Arroyo (2012, p. 365) defende a necessidade de “romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana”. Não cabe formar apenas para o mercado de trabalho, não basta seguir currículos fechados; é preciso, portanto, direcionar esforços para a implementação de um processo formativo amplo, crítico e humanizador.

Sendo assim, cabe reafirmar que o docente, um dos sujeitos fundamentais desse processo, deve atuar no âmbito da Educação do Campo apropriando-se do entendimento das lutas e percursos históricos, com consciência da luta de classes e da disputa de poder atreladas à ação educativa. Um dos importantes passos é, portanto, romper com a neutralidade e o conformismo da minimização e inferiorização com que

sempre foram tratadas as diversas realidades campesinas, reconhecendo a importância política de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social.

Desafios e perspectivas da formação continuada com foco na Educação do Campo

A formação continuada de professoras(es) desempenha um papel fundamental no aprimoramento da qualidade educacional, sendo um processo dinâmico e essencial para acompanhar as constantes transformações do cenário educacional contemporâneo. Diante das rápidas mudanças das demandas da sociedade e das inovações tecnológicas, os educadores precisam estar preparados para enfrentar novos desafios e promover práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Ao longo da carreira docente, a formação contínua oferece oportunidades para a reflexão sobre métodos de ensino, a incorporação de novas abordagens pedagógicas e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Além disso, contribui para a construção de uma cultura de aprendizagem colaborativa, proporcionando aos educadores um espaço para compartilhar experiências, debater estratégias e buscar soluções para os desafios enfrentados na sala de aula.

É importante ressaltar que a formação continuada não apenas fortalece a capacidade técnica dos educadores e educadoras, como também estimula o pensamento crítico e a criatividade, elementos essenciais para a promoção de uma educação de qualidade, alinhada com as necessidades

do século XXI. Nesse contexto, Freire, (1997, p. 43) afirma que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, ou seja, se faz necessária a formação alicerçada na reflexão sobre a própria prática pedagógica, visto que esta representa um componente vital no desenvolvimento profissional dos educadores.

Quando direcionada à Educação do Campo, a formação continuada assume contornos particulares, demandando uma abordagem sensível às necessidades específicas dos povos camponeses e um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento profissional ao longo da carreira docente. Diferentemente da formação inicial, busca-se aperfeiçoar conhecimentos, habilidades e competências do educador, alinhando-se às mudanças educacionais e às demandas emergentes da sociedade, com foco nas particularidades dessa modalidade de ensino.

Desse modo, Delors (2003, p. 160) afirma que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

Por sua vez, o aprimoramento educacional é um processo dinâmico e contínuo, pois, como afirma Nóvoa (2013,

p. 38), “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”. A observação de Nóvoa destaca a relevância da formação continuada como mola propulsora para a transformação do cenário educacional e o aperfeiçoamento profissional como fator determinante da qualificação da prática pedagógica.

A constante evolução da sociedade e das demandas educacionais requer dos educadores um aperfeiçoamento constante de conhecimentos e habilidades, pois, conforme Delors (2003, p. 166), “os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências”. A formação continuada, nesse contexto, desempenha um papel crucial ao fornecer ferramentas e estratégias inovadoras que capacitam os educadores a enfrentar os desafios contemporâneos.

No bojo da Educação do Campo, as educadoras e os educadores enfrentam dinâmicas particulares que demandam uma abordagem adaptada. A formação continuada para esses profissionais que atuam nessa modalidade de ensino permite a incorporação de práticas pedagógicas contextualizadas, promovendo a conexão entre teoria e realidade local. Isso não apenas aprimora a qualidade do ensino, como também fortalece a relevância da educação para as comunidades campesinas.

Na busca por uma formação continuada significativa em Educação do Campo, é imperativo estabelecer diretrizes que se alinhem às particularidades e aos desafios enfrentados pelas comunidades rurais. Priorizar aspectos essenciais — ancorados na realidade local — emerge como a base para uma formação eficaz e transformadora.

Dentre as demandas das escolas do campo, percebe-se a necessidade do reconhecimento e da valorização dos saberes locais, inspirada na filosofia do movimento em prol da Educação do Campo, cuja abordagem destaca a importância de incorporar os conhecimentos tradicionais presentes nas comunidades rurais ao currículo vivo da instituição escolar. A formação continuada deve, portanto, ser um veículo para a valorização desses saberes, integrando práticas e metodologias que respeitem e fortaleçam a identidade local.

Outro ponto crucial para um bom desempenho das escolas está na integração transversal dos saberes do campo nos currículos de formação de professores. Ressalta-se, portanto, a riqueza dos conhecimentos que permeiam as atividades agrícolas, as tradições culturais e as práticas sustentáveis. A formação continuada, ao incorporar esses elementos, proporciona aos educadores as ferramentas necessárias para enriquecer suas práticas pedagógicas, tornando-as mais contextualizadas e relevantes.

Reconhecendo a interconexão entre os diversos aspectos da vida rural, a formação continuada deve adotar uma perspectiva que ultrapasse as fronteiras disciplinares. Ao integrar diferentes áreas de conhecimento, os educadores estarão bem mais seguros para enfrentar os desafios multifacetados da Educação do Campo, promovendo uma visão holística e contextualizada.

Destarte, o estímulo ao trabalho coletivo demanda a importância de criar espaços para a colaboração entre os profissionais da educação. Baseada na ideia de comunidade de aprendizado, essa abordagem permite a troca de experiências e a construção conjunta do conhecimento. O trabalho

coletivo não apenas fortalece os laços entre os educadores, como também promove uma abordagem mais efetiva na implementação de práticas pedagógicas transformadoras.

Portanto, ao priorizar o reconhecimento dos saberes locais, a integração transversal desses saberes nos currículos, a abordagem interdisciplinar e o estímulo ao trabalho coletivo, as diretrizes propostas estabelecem um alicerce sólido para a formação continuada de professores do campo, capaz de impulsionar uma prática pedagógica profundamente enraizada na realidade e nas necessidades das comunidades camponesas.

Entre os desafios enfrentados na implementação da formação continuada, destacam-se a falta de recursos, a distância geográfica, a resistência à mudança e a necessidade de planos específicos que atendam às particularidades da Educação do Campo. Por outro lado, existem perspectivas promissoras para esta área, através da integração da formação à prática cotidiana do professor, da avaliação da prática em nível individual e coletivo e do estímulo ao trabalho colaborativo que também se revela como elemento basilar para o sucesso do processo formativo.

Ao se concentrar nas demandas da Educação do Campo, a formação continuada se torna um agente propulsor de práticas pedagógicas transformadoras. Ao empoderar os educadores com conhecimentos relevantes e estratégias inovadoras, contribui para a construção de ambientes educacionais dinâmicos e sustentáveis, refletindo diretamente na qualidade da educação oferecida.

Quanto à prática pedagógica transformadora, FREIRE, 2003, p. 47) defende que “ensinar não é transferir conheci-

mento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A perspectiva de Freire destaca a natureza ativa e participativa do processo educacional, em que a prática pedagógica transformadora não se limita à transmissão unilateral de informações, uma vez que envolve o engajamento na construção ativa do conhecimento. Isso ressalta a importância de práticas que estimulem a participação e a autonomia dos educadores nos processos formativos.

Em síntese, a análise dos desafios e perspectivas da formação continuada na Educação do Campo revela a necessidade de uma abordagem integrada e sensível ao contexto, valorizando a prática pedagógica transformadora como elemento essencial para o avanço educacional e o fortalecimento da identidade dos povos camponeses. Nessa perspectiva a ação-reflexão-ação deve ser o eixo central do processo formativo, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma ação educativa prática socialmente referendada.

Considerações finais

Diante da complexidade e da importância da Educação do Campo, é fundamental reconhecer que essa dimensão de ensino vai além de proporcionar acesso à escola e ao conhecimento, pois se constitui como uma ferramenta essencial na luta por justiça social, na busca pela melhoria da qualidade de vida e na construção de um mundo mais justo e solidário.

Nesse contexto, a Educação do Campo tem como base princípios como a valorização do trabalho, a sustentabilidade, a agroecologia e a soberania alimentar, buscando promover uma formação humana e solidária. A prática educativa é fortalecida com a educação popular, que reconhece a importância dos saberes produzidos nos grupos culturais e nas vivências dos estudantes, indo além dos conteúdos formais para incorporar a realidade vivida.

Para que a Educação do Campo alcance seu pleno potencial, é essencial investir na formação continuada dos educadores e educadoras. A formação contínua não apenas fortalece a capacidade técnica, como também estimula o pensamento crítico e a criatividade, elementos essenciais para uma educação de qualidade. Além disso, permite aos educadores e educadoras incorporarem práticas pedagógicas contextualizadas, promovendo uma conexão entre teoria e realidade local, além de incentivar o lúdico, com elementos da cultura e da arte.

Desse modo, a formação continuada emerge como um componente vital para o aprimoramento da prática pedagógica, destacando-se na Educação do Campo pela necessidade de sensibilidade às particularidades das comunidades rurais. As diretrizes propostas para essa formação enfatizam o reconhecimento dos saberes locais, a integração transversal desses saberes nos currículos, o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar e o estímulo ao trabalho coletivo.

É imprescindível, portanto, destacar que a formação continuada na Educação do Campo enfrenta desafios específicos, muito embora, ao integrar práticas pedagógicas

transformadoras e estimular o trabalho coletivo, ela se revela como uma ferramenta poderosa para impulsionar o desenvolvimento educacional e fortalecer a identidade das comunidades rurais. Desse modo, torna-se evidente que a formação continuada na Educação do Campo deve ir além da mera atualização de conhecimentos, incorporando abordagens que promovam uma prática pedagógica transformadora. Isso não apenas implica o entendimento profundo das realidades camponesas, mas também a adoção de estratégias que contribuam para que os educadores se tornem agentes fomentadores de mudanças no meio onde vivem.

Em suma, a formação continuada na Educação do Campo é um processo dinâmico e contínuo, que demanda uma abordagem sensível às necessidades específicas das comunidades rurais. Ao promover uma educação contextualizada e participativa, ela contribui para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, onde todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

Referências

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361-366.

CALDART, R. S. Por uma Educação Básica do Campo: Traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING,

E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART R. S. (Org.) Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. p. 18-25.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, 2013.

SILVA, M. S. **Sementes de educação contextualizada**: resultados e caminhos encontrados na pesquisa do Projeto CAT MOC/ICEP/UFCG. 2. ed. Feira de Santana: Curviana, 2019.

Dados das autores

Regiane da Mota Queiroz Santiago

Graduada em Pedagogia (UNEB) e História (UNEB/UAB), Especialista em Tecnologias em Educação (PUC), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFBA), Mestre em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB), Membro do Grupo de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), atua como Coordenadora Peda-

gógica na rede pública do Estado da Bahia e na Coordenação da Educação do Campo no município de Barrocas-BA.

Patrícia de Sena Araújo

Mestre em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB Campus XI). Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), Campus Serrinha-BA.

Nirele Queiroz Santiago da Mota

Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica (FATESP - UNIPÓS), em Educação a Distância (FAEL), graduada em Pedagogia pela UNEB e em Letras (FAVENI). Atua como professora no município de Barrocas-BA.

CAPÍTULO 8

“Para fazer o bem, é preciso estar bem”: sobre a promoção de apoio psicossocial para educadoras(es) do campo

José Fernando Andrade Costa

Introdução

O grande educador Paulo Freire defendeu, ao longo de sua vida, que a ação pedagógica é uma tarefa exigente em muitos aspectos (Freire, 2015). Exige compromisso ético, responsabilidade política e disposição afetiva para corporificar, com generosidade e alegria, o necessário esperarçar que envolve a prática educativa transformadora. No âmbito da Educação do Campo, a tarefa pedagógica se constitui como uma forma de *luta por direitos*, isto é, a educação medeia um processo histórico de reivindicação de políticas públicas vinculadas ao direito à terra, ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território, em suma, ao direito à vida em plenitude. Enquanto conquista das lutas camponesas, a Educação do Campo Contextualizada emerge primeiro da prática cotidiana, da experiência camponesa, e depois

desenvolve-se enquanto reflexão teórica e política, incidindo sobre a formulação de políticas públicas (Caldart, 2012).

As práticas pedagógicas da Educação do Campo Contextualizada são transformadoras da realidade na medida em que promovem o ensino, a reflexão e a participação crítica e cidadã de todos os atores envolvidos na comunidade escolar: estudantes, famílias, professores e gestores. No entanto, mesmo diante de diversos avanços e conquistas, existem ameaças de retrocessos, como o fechamento de escolas e a alteração dos processos educativos nos territórios. Por isso, é possível afirmar que a educação do campo inclui outras exigências, no sentido de um estado de luta permanente, e que tais exigências reverberam nas disposições comportamentais e psicológicas dos atores envolvidos.

No cenário atual de retrocessos recentes nas políticas sociais no Brasil — desde o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff e interrompeu o ensaio progressista da Pátria Educadora, até a calamidade da administração Bolsonaro —, é fundamental discutir políticas públicas que assegurem boas condições de trabalho no âmbito da Educação Básica, pois a sobrecarga e o desgaste emocional levam a grandes prejuízos pessoais e profissionais. No caso da Educação do Campo, essa é uma tarefa urgente e atual que, embora inclua toda a equipe pedagógica e as famílias camponesas, demanda uma especial atenção às vulnerabilidades específicas das educadoras e educadores.

O cuidado com a saúde mental na educação é uma preocupação crescente e de nível global. Com a pandemia de COVID-19, houve um agravamento nos quadros de vulnerabilidade ao estresse, ansiedade e depressão entre educado-

ras(es) (Silva *et al.*, 2021; Santiago *et al.*, 2023). Somam-se a isto outros problemas estruturais, como a crise do capital financeirizado e neoliberal, as ameaças aos direitos sociais e à democracia, a aceleração das mudanças climáticas, a persistência das desigualdades, entre outros (Maciel *et al.*, 2023). Nesse contexto, cuidar da saúde mental pode ser considerado, em si, um ato de resistência.

No cotidiano da educação básica, a prestação de serviços de psicologia e assistência social pode contribuir para lidar com esses desafios, conforme preconiza a Lei nº 13.935, promulgada em 2019. Essa lei estabelece a atuação de equipes de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Na educação, tais profissionais podem mobilizar contribuições específicas da psicologia e do serviço social para favorecer a implementação dos projetos pedagógicos e apontar caminhos para o desenho e desenvolvimento de programas e políticas de promoção da saúde mental e prevenção de agravos.

No âmbito do Projeto CAT — Conhecer, Analisar e Transformar —, as contribuições da psicologia também podem ser desenvolvidas por meio da compreensão do aspecto sociocomunitário e afetivo do fazer pedagógico na Educação do Campo. Isso não significa abandonar a preocupação com a saúde mental e a busca por boas condições para o trabalho educativo. Trata-se de encontrar saídas realmente dialéticas que avancem para além das contradições entre as exigências intrínsecas da prática educativa transformadora e as limitações extrínsecas dos processos de trabalho cotidiano nas escolas e na gestão pública.

Inspirado pelo princípio orientador do CAT de ação-reflexão-ação, neste capítulo proponho uma reflexão sobre

cuidado com a saúde mental de educadoras(es) do campo a partir de uma experiência prática realizada durante a pandemia de COVID-19. A indagação orientadora é a seguinte: *como podemos desenvolver formas de apoio ao cuidado com a saúde mental no âmbito da Educação do Campo?* Se o ponto de partida é o reconhecimento da problemática (Conhecer) — neste caso, a vulnerabilidade de educadoras(es) aos agravos de problemas de saúde mental —, a reflexão proposta visa tratar um processo específico (Analisar) — a realização de um Ciclo de Apoio Psicossocial para educadoras do campo —, e o ponto de chegada será a sugestão tanto de ações concretas pontuais e cotidianas, quanto de novos programas e políticas públicas que possam atender às especificidades locais de cada município e equipe, conforme cada caso e cada momento específico (Transformar).

Inserção da área de psicologia no CAT durante a pandemia

No âmbito da educação formal, os impactos da pandemia de COVID-19 puderam ser observados tanto na alteração da rotina de estudos — e na maior exigência sobre as famílias para garantir a instrução de suas crianças e jovens — quanto na sobrecarga das educadoras para produzir novas estratégias didáticas. Também no âmbito da gestão cresceu a sobrecarga de trabalho, na medida em que os processos administrativos e pedagógicos se tornaram ainda mais desafiadores.

Em um cenário como este, a equipe do Programa de Educação do Campo Contextualizada (PECONTE) do Mo-

vimento de Organização Comunitária (MOC) verificou uma intensificação da vulnerabilidade das educadoras e coordenadoras pedagógicas em termos de saúde mental. Foi realizada uma consulta sobre o estado emocional de educadoras(es) por meio de questionário *on-line* e os resultados deixaram evidente a necessidade de uma ação de cuidado para prevenção de agravos e promoção de saúde mental durante a pandemia.

Foi então que, em julho de 2020, o MOC, em parceria com a *Terre des Hommes Suisse* no Brasil (TdH) e com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ofereceu um Ciclo de Apoio Psicossocial para Educadoras do Campo, seguindo os aportes metodológicos da psicologia comunitária. Para a realização deste Ciclo de Apoio Psicossocial, montamos uma equipe coordenadora, composta pela psicóloga e educadora social do MOC, Daiane Santos, a estudante de graduação em Psicologia da UEFS, Rebecca Santos, e o professor José Fernando. Em 2021, com o agravamento do cenário pandêmico, a atividade foi ofertada novamente, contando com a participação de uma nova integrante, a estudante de Psicologia da UEFS, Sirlene Bispo. Após o período mais crítico da pandemia, a parceria se manteve, presencialmente, buscando modos de aproximar estudantes de psicologia do PECONTE.

Psicologia comunitária e os ciclos de ação

É comum que a Psicologia seja vista pela população em geral como “coisa de louco” e que haja diversos estereótipos

acerca dessa profissão, como, por exemplo, que a psicologia acontece apenas nos consultórios de forma individual. Na verdade, esses e outros mitos se referem apenas a algumas das possibilidades de ação da psicologia enquanto ciência e profissão. Existem muitas outras frentes de trabalho, mas por vezes são pouco conhecidas pelo público em geral. Por isso, convém explicar de que tipo de ação psicossocial se trata a psicologia comunitária.

As práticas da psicologia em comunidades na América Latina surgiram no contexto de ditaduras e restrições dos direitos humanos nas décadas de 1960 e 1970. No Brasil, esta área da psicologia começa quando pesquisadoras em psicologia social, insatisfeitas com os modelos teóricos e metodológicos importados dos Estados Unidos e da Europa, decidiram sair da “torre de marfim” universitária para trabalhar com associações de moradores nos bairros populares. Assim, durante as décadas de 1970 e 1980, enfrentaram as restrições da ditadura e passaram a conhecer melhor os problemas da classe trabalhadora e buscaram apresentar respostas a tais problemas desde os recursos da psicologia social. Eram trabalhos fundamentalmente voltados para a identificação de necessidades e potencialidades dos grupos comunitários, do empoderamento individual e coletivo para favorecer a autonomia e autogestão desses grupos na luta por direitos e contra todas as formas de opressão.

Ao passo em que tais práticas foram se consolidando, os conhecimentos produzidos permitiram uma atuação diferenciada da psicologia junto aos territórios mais vulneráveis. Esse conhecimento passou a ser requisitado cada vez com maior frequência pelas políticas públicas incipientes nas décadas de 1980 e 1990, especialmente na saúde, e, a

partir da década de 2000, na assistência social. Também no âmbito da educação, a psicologia comunitária atua com uma perspectiva crítica, visando problematizar a participação da comunidade na educação formal e a efetivação do projeto político-pedagógico contextualizado.

Considerando essa trajetória, podemos dizer que as práticas em psicologia comunitária muito dialogam com o trabalho desenvolvido há mais de cinco décadas pelo MOC nos municípios do Semiárido baiano. Dialoga também com a metodologia do CAT, pois toma como fundamento o princípio da ação-reflexão-ação oriundo do campo da Educação Popular. Por isso, a parceria para realização do Ciclo de Apoio Psicossocial veio em boa hora, no sentido do fortalecimento mútuo das ações do MOC, no contexto da pandemia, e do desenvolvimento da psicologia comunitária, na UEFS.

Há certo consenso de que a pandemia trouxe alguns problemas novos, mas, fundamentalmente, exacerbou problemas sociais já existentes, como a desigualdade social, o racismo estrutural, o machismo, entre outros. No âmbito da educação formal, a vulnerabilidade ao estresse de educadoras(es) foi intensificada. Por isso, a construção do Ciclo de Apoio Psicossocial para Educadoras do Campo foi pensada a partir da conjuntura pandêmica, visando promover o fortalecimento psicossocial do grupo participante, mobilizando a consciência para os desafios do cotidiano durante a pandemia e compartilhando estratégias de enfrentamento e formas mais saudáveis de responder aos novos problemas.

Mas, como desenvolver atividades de grupos, típicas da psicologia comunitária, no contexto de isolamento físico entre as pessoas? Surgiu então a ideia de adaptar a meto-

dologia dos Ciclos para o contexto das interações mediadas por recursos digitais. Os Ciclos consistem, basicamente, em identificar um problema, realizar um conjunto determinado de encontros (oito encontros) e procurar um meio de resolução do problema ao longo do Ciclo, junto com o grupo participante. Como o MOC já havia identificado a vulnerabilidade ao estresse das educadoras do campo como demanda importante, foi então desenhado uma oficina no formato de Ciclo de Apoio Psicossocial para esse público, com foco na vulnerabilidade ao estresse e nas estratégias de enfrentamento durante a pandemia. A ideia é que tais ações pudessem responder às demandas emergenciais daquele momento, mas depois seguissem na perspectiva da promoção da saúde mental comunitária.

Os Ciclos de Apoio Psicossocial no CAT

No primeiro Ciclo, em 2020, 28 educadoras(es) e coordenadoras(es) participaram dos encontros realizados via *Google Meet*. Já no segundo Ciclo, em 2021, foram 34 participantes.

Os encontros não foram gravados, pois o intuito foi de que as participantes pudessem falar livremente nos encontros. O grupo foi composto majoritariamente por mulheres, muitas delas mães com crianças pequenas, que compuseram o público mais sobrecarregado durante a pandemia. As atividades aconteceram quinzenalmente, sempre às sextas-feiras, no final da tarde, com duração de cerca de uma hora e trinta minutos. A intenção foi que cada encontro ajudasse

as participantes a se prepararem para o descanso no final de semana, uma vez que o isolamento físico e o trabalho remoto diluíram as fronteiras entre hora de trabalhar e hora de descansar, acentuando os efeitos negativos da sobrecarga de trabalho.

O primeiro encontro teve como objetivo a apresentação da equipe coordenadora e da proposta do Ciclo. Cada participante apresentou-se escolhendo uma palavra e explicando o porquê da escolha. O grupo, assim, pôde fortalecer alguns vínculos já existentes e facilitar a criação de novos. Ao final, no encerramento do primeiro Ciclo, construímos uma árvore de palavras do grupo.



Figura 1 – Ilustração da “árvore de palavras” do primeiro Ciclo de Apoio Psicossocial

Fonte: Elaboração própria.

Os encontros seguintes foram divididos em três eixos, com dois encontros cada: Eixo 1 – Corpo, Eixo 2 – Emocional e Eixo 3 – Social-comunitário. Cada eixo teve um encontro para formação, sendo os dois primeiros com a presença de convidados externos, um professor de educação física e uma psicóloga da saúde, e um encontro para troca de experiências sobre as estratégias de enfrentamento dos problemas durante a pandemia. No intervalo entre o primeiro e o segundo encontro de cada eixo foram divulgados materiais complementares com dicas sobre automassagem e higiene do sono. Também foram utilizados questionários (formularios on-line) de autoavaliação individual sobre cada eixo.

No primeiro eixo trabalhamos o corpo e os riscos do sedentarismo durante a pandemia. Conversamos sobre algumas estratégias de autocuidado, sobre como manter uma alimentação saudável, fazer automassagem, caminhada, ciclismo, entre outros. O principal aprendizado foi que podemos experimentar coisas novas que façam bem ao nosso corpo, afinal, nosso corpo não é algo separado da mente, mas a fonte de todas as nossas experiências sensíveis. Se o corpo está bem, o emocional tende a ficar bem; se o corpo vai mal, o emocional também tende a ficar mal.

No segundo eixo tratamos especificamente das emoções e dos sentimentos. Aprendemos sobre saúde mental na pandemia, sobre gestão das emoções e resiliência. Conversamos sobre esses problemas e trocamos experiências, com alguns relatos sobre a busca de ajuda profissional, seja da psicologia ou da psiquiatria. A partir dessas reflexões, tentamos desmistificar a psicologia como “coisa de louco”, isto é, apenas para quem tem transtornos mentais severos, e trabalhamos a noção de resiliência, ressaltando a importância

de estarmos sempre atentos às nossas emoções e buscarmos ajuda profissional sempre que houver necessidade.

O último eixo teve como foco os vínculos sociais e os determinantes do processo saúde-doença. Os vínculos familiares, de amigos, de trabalho e de cidadania podem e devem ser cultivados para crescerem e se fortalecerem. Conversamos sobre os vínculos e inclusive avaliamos os impactos da polarização política sobre a saúde mental das participantes. Ressaltamos as redes de apoio como recursos fundamentais para a promoção do bem-estar.

Por fim, encerramos com uma avaliação coletiva na qual nossa árvore de palavras foi retomada e a palavra “gratidão” foi elencada como o principal fruto gerado pelo Ciclo. Fizemos também uma devolutiva coletiva e individual a partir dos questionários de autoavaliação dos aspectos corporais, emocionais e sociais das participantes durante a pandemia. Buscamos sondar também aspectos de vulnerabilidade ao estresse e características sociodemográficas.

De modo geral, o resultado do questionário aplicado revelou que 40% do grupo não estavam vulneráveis ao estresse, enquanto 60% estavam em algum grau. Destes últimos, 28% encontravam-se em menor vulnerabilidade ao estresse (a chamada fase de alerta), 60% encontravam-se em situação de estresse moderado e 32% possivelmente em situação de elevado estresse (risco de esgotamento emocional). Isso significa que, a cada 10 educadoras participantes, 6 encontravam-se em situação de estresse, e, destas, 2 com risco real de entrar em *burnout*.

Considerando esses resultados e a avaliação dos encontros do Ciclo, entendemos que as educadoras do campo precisam de atenção à saúde mental de forma mais contínua.

Por isso, consideramos que programas voltados especificamente para a saúde mental de educadoras podem contribuir para a garantia de melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, favorecer a boa realização da prática educativa.

Sugestões de como promover saúde mental para educadoras(es) do campo

Sabemos que o cuidado com a saúde mental é uma demanda real e cada vez mais urgente em todo o país, para diversos grupos, especialmente das profissões mais vulneráveis ao adoecimento, como é o caso das educadoras e educadores. Também sabemos que há especificidades locais e que o trabalho deve ser desenvolvido na perspectiva do fortalecimento psicossocial coletivo e individual. Por isso, podemos terminar indicando algumas recomendações possíveis para conquistar ambientes mais saudáveis e, conseqüentemente, potencializar ações transformadoras:

- 1. Valorização da autoestima e das identidades:** não se deve perder de vista que a luta pelo direito à Educação do Campo é uma luta pela valorização da autoestima e da identidade dos indivíduos e comunidades. As ações de valorização da autoestima e dos saberes locais devem partir do enfrentamento ao preconceito e à discriminação por motivo de gênero, raça, classe, geração, sexualidade, capacidade e território. Isso significa que é

necessário incluir, no planejamento e nas práticas pedagógicas, a valorização e afirmação de si, acolher a diversidade de formas de viver, promover espaços respeitosos de convivência e falar com orgulho sobre as próprias origens e disseminar histórias de lutas e conquistas que representam bem a população do campo, projetando assim um futuro de mais justiça e equidade;

- 2. Incluir ações rotineiras de cuidado e solidariedade:** na rotina do dia a dia é comum que as tarefas mais imediatas acabem tomando toda nossa atenção e, muitas vezes, as demandas externas (sejam de trabalho ou pessoais) podem acabar dificultando que se construa um bom ambiente de trabalho. Nesses casos, é importante observar com atenção como está ocorrendo a comunicação e como se dão as interações entre as pessoas. Se houver conflitos, o ideal é não os abafar ou levar uma sobrecarga emocional para casa, mas buscar meios de resolução pelo entendimento, pela conversa franca e solidária e, se necessário, pela mediação institucional. Mas, para além disso, é fundamental atuar na prevenção dos desgastes emocionais, por meio de ações diárias de cuidado, de zelo e de solidariedade. Se incluirmos na nossa rotina momentos de autocuidado com o corpo e com a mente, com certeza teremos mais tranquilidade para auxiliar os outros em momentos de dificuldades. E o inverso também é verdadeiro: quando estivermos precisando de alguma ajuda, poderemos solicitá-la e saber que podemos contar com o apoio de colegas para a melhor resolução da tarefa;

- 3. Evitar autocobrança, buscar passatempos e participar de espaços prazerosos de convivência:** para manter uma boa saúde mental é importante lembrar que a vida é feita de momentos, com seus altos e baixos, e que por isso é importante dar tempo ao tempo, sempre que necessário, sem autocobrança excessiva ou sentimento de culpa. Avaliar bem a situação e livrar-se da sensação de culpa ou menos-valia é um processo libertador. Além disso, para que os momentos difíceis não prevaleçam sobre os bons momentos, é importante manter hábitos saudáveis, como ter um passatempo (ou hobby), por exemplo. Fazer caminhada, cuidar das plantas, ler livros, assistir novelas, filmes ou séries na TV... tudo isso faz parte de uma boa rotina. Deve-se ter cuidado apenas com os excessos, pois, se o dia a dia estiver difícil, não adiantará nada usar dos bons momentos como “fuga da realidade”, pois eles não o são. Também é positivo frequentar espaços coletivos de boa convivência, como grupos religiosos, de amizades, centros de convivência e outros, desde que sejam espaços nos quais você se sinta bem e valorizada(o);
- 4. Se precisar, buscar ajuda profissional:** às vezes é necessário reconhecer que as dificuldades estão sendo muito grandes e nossa capacidade de lidar com elas tem limites. Nesse caso, é importante não estar sozinha(o), mas também não basta apenas o apoio de colegas, amizades e familiares. Por vezes, em se tratando de saúde mental, é necessário buscar ajuda profissional especializada, sobretudo psicoterapêutica e, em casos de maior dificuldade e urgência, psiquiátrica. Além disso, a saúde psi-

cológica não se separa da saúde física, de modo que, em algumas situações, é importante vincular o tratamento psicológico com atividades físicas, a partir de orientação especializada;

5. **Lutar por boas condições de trabalho e remuneração:** uma boa definição de saúde, defendida pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é que “saúde é a capacidade de lutar contra aquilo que nos oprime”. Por isso, se no cotidiano de trabalho da Educação do Campo faltam condições básicas, inclusive de ordem de remuneração e quantitativo de equipe, bem como de espaços de atuação junto às comunidades, como no caso do fechamento das Escolas do Campo, então é importante organizar a luta coletiva contra tais situações. Nesse caso, sem dúvidas haverá desgaste e muita atividade política, por vezes com sobrecarga emocional, mas também haverá solidariedade e o horizonte de transformação. Por isso é fundamental a formação política e a perspectiva de solidariedade coletiva, principalmente das entidades de classe, sindicatos e outros coletivos de luta. Não há vitória garantida, mas, como disse Rosa Luxemburgo, quem não se movimenta não sente as correntes que lhe oprimem. Além disso, participar da construção de uma boa política pública de Educação Básica faz parte das exigências do fazer pedagógico;
6. **Demandar a implementação de programas e políticas de apoio psicossocial:** por fim, conquistar uma boa saúde mental não é uma tarefa que pode ficar a cargo apenas dos indivíduos interessados, por mais importante que seja reconhecer que temos que fazer a nossa

parte para a boa convivência. Assim como não podemos simplesmente enfrentar a estiagem; temos que desenvolver uma boa convivência com o Semiárido, mediante implementação de políticas públicas e reivindicação de ações públicas de cuidado com a saúde mental para educadoras(es) do campo. Vimos que há efetiva vulnerabilidade em termos de saúde mental na área da educação e que a Lei nº 13.935/19 garante a presença de profissionais da psicologia e do serviço social para auxiliar na implementação dos projetos pedagógicos na educação básica. Mas, para além disso, é necessário que sejam criados bons programas de apoio psicossocial, visando o acompanhamento regular e o cuidado com a saúde mental de educadoras(es), coordenadoras(es), estudantes e familiares. Tais programas podem ser desenhados e implementados em perspectiva interdisciplinar e inter-setorial, envolvendo profissionais das áreas da saúde e da educação, mediante parceria entre Secretarias Municipais, Estado e Governo Federal, além da fundamental participação da universidade e de atores da sociedade civil. Para que tais programas venham a ter sucesso, o primeiro passo é incluir o assunto na agenda pública ordinária.

Palavras conclusivas

Para concluir, vale reiterar que, neste texto, proponho algumas reflexões gerais sobre a questão sobre como podemos desenvolver formas de apoio ao cuidado com a saúde

mental de educadoras(es) do campo. Não pretendo esgotar as possibilidades, mas apenas apontar alguns caminhos.

O contexto da pandemia de COVID-19 não deve ser esquecido, pois nele vimos o agravamento de problemas que já estavam presentes. Também temos que considerar que algumas ações já estão em andamento, como o trabalho desenvolvido pelo MOC junto aos municípios.

No Projeto CAT, a chegada da psicologia enquanto uma das áreas de apoio à Educação do Campo é bastante recente, começando com as ações desenvolvidas em 2020 na perspectiva da psicologia social comunitária e dos Ciclos de Apoio Psicossocial. O desafio agora é avaliar os resultados, sucintamente relatados acima, e ampliar as perspectivas de ação, discutindo coletivamente as sugestões indicadas neste texto e assimilando outras que virão conforme as experiências locais de cada município.

Em síntese, considerando o movimento de conhecer, analisar e transformar a realidade do campo por meio da educação, podemos envolver, de forma auxiliar, as contribuições do campo da psicologia social, visando construir um horizonte de mais apoio e resolutividade dos problemas cotidianos. Minha intenção neste texto foi compartilhar algumas ideias na perspectiva de que possam ser sempre buscadas soluções coletivas — e políticas — para problemas que, com frequência, parecem de ordem estritamente individual. Como mostra a história da educação popular transformadora, essa tarefa inclui muitas exigências, mas também garante que a luta por direitos é um processo de aprendizagens e aquisição de experiências que renovam nosso esperançar.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MACIEL, M. A. M. S.; DIAS, J. T. S. L.; TAVARES, L. M. M.; COSTA, J. F. A. Neoliberalismo e COVID-19: Análise crítica da produção acadêmica brasileira em psicologia (2020-2021). *In*: SEVEN EDITORA. **Medicina em Foco: explorando os avanços e as fronteiras do conhecimento**. São José dos Pinhais: Seven Editora, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/medfocoexplconheci-019>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTIAGO, I. S. D.; SANTOS, E. P.; SILVA, J. A.; CAVALCANTE, Y. S.; GONÇALVES JÚNIOR, J.; COSTA, A. R. S.; CÂNDIDO, E. L. The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Mental Health of Teachers and Its Possible Risk Factors: A Systematic Review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 3, p. 1747, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph20031747>.

SILVA, D. F. O.; COBUCCI, R. N.; LIMA, S. C. V. C.; ANDRADE, F. B. Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic A PRISMA-compliant systematic review. **Medicine (Baltimore)**, v. 100, n. 44, e27684, 2021. DOI: 0.1097/MD.00000000000027684.

Dados do autor

José Fernando Andrade Costa

Doutor em Psicologia Social (USP). Professor no Departamento de Ciências Humanas e Filosofia da UEFS. Coordenadora, na mesma instituição, o Programa de Extensão “Ciclos de Ação Comunitária” e compõe a equipe do Projeto CAT.

CAPÍTULO 9

Educação do Campo Contextualizada diante das mudanças climáticas: quais alternativas possíveis?

*Geia Adriana Araújo da Silva
João Francisco da Silva Netto
Kelly de Oliveira Barreto
Lílian Maria da Mata de Jesus
Luciano Gomes da Silva*

Introdução

Dialogar sobre a crise climática nas escolas do campo, através da metodologia do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do Campo (CAT), tem sido desafiante e, ao mesmo tempo, uma função social da escola que produz conhecimentos. Como problemática emergente, uma proposta de Educação do Campo, como o Projeto CAT, não poderia deixar de estudar e buscar alternativas coletivas para reduzir os impactos da crise climática nas comunidades onde atua, e contribuir para uma maior sensibilização e para a busca de políticas públicas que visem construir resiliências climáticas. Ou seja, a escola pode desempenhar um

papel social de promover mudanças de atitudes a partir dos anos iniciais e do envolvimento da família e da comunidade.

Nos últimos anos, as mudanças climáticas se tornaram um dos principais assuntos em função dos impactos promovidos em todo planeta. O interesse na educação sobre o tema também cresceu, essencialmente, porque é parte integrante da resolução do problema, bem como em função do financiamento de programas educacionais que tratam sobre o assunto em diferentes perspectivas. Tanto que o artigo 12 do Acordo de Paris suscita a importância de “melhorar a educação, o treinamento, a conscientização pública, a participação pública sobre mudanças climáticas e o acesso público à informação” (UNFCCC, 2015).

No cotidiano, poucos graus no aumento da temperatura podem passar despercebidos. Mas basta um pequeno aumento na temperatura global para que os efeitos sejam desastrosos, comprometendo a atual e as futuras gerações. Já tem sido perceptível que, se não cuidarmos o quanto antes do meio ambiente, teremos efeitos extremamente devastadores. Isso é o que indica, a cada ano, o relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), órgão criado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) em 1988.

Estima-se que, em 2040, a temperatura média da atmosfera e da água da superfície do mar chegue a 1,5 °C acima dos níveis de antes de 1900 — meio grau a mais do que o aferido em 2017. Com esse cenário, os efeitos seriam catastróficos; todas as formas de vida do planeta estariam comprometidas, provocando danos irreversíveis à condição de sobrevivência de diversas espécies, inclusive a humana.

No Brasil, por exemplo, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 90% dos municípios brasileiros enfrentam problemas ambientais.

Tabela 1 – Percentual dos municípios com ocorrência de impacto ambiental observados com frequência no meio ambiente, conforme levantamento do IBGE 2008

Classes de tamanho da população dos municípios e Grandes Regiões	Percentual de municípios com ocorrências impactantes observadas no meio ambiente (1) (%)								
	Queimadas	Desmatamento	Assoreamento de corpo d'água	Poliuição do recurso água	Escassez do recurso água	Contaminação do solo	Poliuição do ar	Degradação de áreas legalmente protegidas	Alteração que tenha prejudicado a paisagem
Brasil	54,2	53,5	53,0	41,7	40,8	24,2	22,2	21,6	17,8
Até 5 000	42,9	39,2	39,1	24,4	42,5	15,9	12,2	10,6	10,2
De 5 001 a 10 000	52,1	50,2	48,4	35,4	42,9	20,3	16,7	14,4	13,2
De 10 001 a 20 000	56,0	57,5	52,4	41,4	43,7	22,6	21,7	18,8	17,6
De 20 001 a 50 000	65,1	64,5	64,2	53,2	37,7	31,5	26,4	31,4	25,3
De 50 001 a 100 000	62,1	65,8	72,1	67,7	35,1	37,3	45,5	42,6	27,9
De 100 001 a 500 000	58,9	58,9	77,3	79,0	27,1	43,2	50,2	58,9	34,5
Mais de 500 000	51,3	54,0	81,1	86,5	18,9	64,9	78,4	56,8	48,6
Grandes Regiões									
Norte	74,2	71,0	56,6	38,3	26,9	22,5	36,3	28,3	28,1
Nordeste	59,1	64,8	49,6	41,6	52,3	27,1	21,8	17,8	19,7
Sudeste	58,3	46,0	60,2	43,6	27,3	21,2	19,2	22,4	16,2
Sul	30,4	38,5	42,7	43,2	53,5	25,9	18,6	20,8	11,3
Centro-Oeste	62,4	58,1	63,3	35,2	25,5	20,8	29,0	28,5	23,4

Fonte: Reproduzido de IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 2008.

Os dados e informações trazidas pelo IBGE sobre queimadas, desmatamentos, assoreamento e poliuição de rios, do solo e da atmosfera mostram que têm sido grandes os desafios no cenário nacional. Situações como essas devem

ser debatidas nos espaços educacionais. É fundamental que a educação seja a proponente de um processo de sensibilização e tomada de consciência sobre mitigação e adaptação de impactos de tudo isso na natureza. Atualmente estão vigentes no Brasil políticas públicas voltadas à educação ambiental, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012).

Frente aos processos de mudanças, será necessário um conjunto de esforços que possibilitem o enfrentamento das emergências climáticas que demandem dos governos investimentos massivos na educação de maneira interdisciplinar, permitindo que todas as áreas compreendam a complexidade dos cenários hoje postos e os defrontem de maneira equilibrada e objetiva.

Cenários desafiadores do clima atual

Por muitos anos, a Educação do Campo não tem tido o devido reconhecimento de sua importância para os sujeitos que a compõem, e não tem conseguido ter o financiamento necessário, o que pode ser melhor entendido através de leituras decorrentes de sua trajetória. Somente depois de meio século de República é que a educação rural foi abordada no Brasil, através da Constituição Brasileira de 1934. Todavia, o que se objetivava era a elevação da produtividade no campo e a contenção do processo migratório. Desconectada da realidade do meio rural, a escola se encarregou da tarefa de

profissionalizar os filhos dos trabalhadores para as indústrias.

Em virtude desse processo de migração, aconteceu um grande empobrecimento da população rural e, a partir dessa problemática, começaram a surgir as experiências de educação popular, ligadas intimamente à luta dos movimentos camponeses e das periferias. Tais movimentos começaram a lutar pelo direito à terra para garantir a produção, contrariando o modo de produção capitalista. Após o final da ditadura, os movimentos sociais se mobilizaram em busca de algumas garantias e, em 1988, acontece a construção da nova Constituição Federal, que concede maior enfoque à educação rural. Na década de 1990, discute-se e aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que possibilitou pensar a organização de uma educação voltada para o campo. Daí, passou-se a conceber que a proposta de ensino precisava voltar-se para o contexto rural.

Em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Esse encontro foi de grande significação. Sobre a importância do mesmo, Anhaia (2011) destaca o seguinte relato:

Entendemos que o I ENERA foi a materialização das ações que vinham sendo desenvolvidas pelo conjunto de instituições do campo que estavam vinculadas com a luta pela terra e com a produção da existência no campo. Muito embora as práticas construídas por diferentes sujeitos do campo não se fizeram

presentes em sua totalidade no I ENERA [...] temos que entendê-lo como síntese e possibilidade de um processo maior de educação. Síntese, porque traz para a discussão, em âmbito nacional, experiências vivenciadas nos mais diferentes Estados no trabalho com a educação formal e não formal no campo brasileiro. [...] Possibilidades, no sentido de que foi possível desencadear uma série de ações que contribuíram para que o Movimento Nacional de Educação do Campo pudesse se consolidar, além de trazer para o âmbito nacional a discussão de uma educação comprometida com, porque construída com, os trabalhadores do campo. [...] podemos dizer que o I ENERA impulsionou a discussão da Educação do Campo, levando os sujeitos do campo a pensar a necessidade de compreender melhor a realidade rural brasileira e a educação que se faz presente neste espaço (Anhaia, 2011, p. 66-67).

O I ENERA mostrou sua magnitude ao “levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro” (Caldart, 2012, p. 259). Com o debate voltado para a reflexão das atividades desenvolvidas pelas escolas do campo, o processo educativo e a luta dos trabalhadores, Munarin (2018) afirma que a carta dos manifestantes do I ENERA é a “certidão de nascimento” da luta nacional para uma Educação do Campo. No texto da carta consta que:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto polí-

tico-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (Carta Manifesto aprovada ao fim do I ENERA, 1997).

Foi no I ENERA que se determinou a realização da I Conferência Nacional para uma Educação Básica do Campo, realizada no ano seguinte, em Goiás, reunindo trabalhadores da agricultura familiar, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, povos da floresta, educadores, educandos do MST e o movimento dos trabalhadores do campo de todo o Brasil. Outra conquista dos movimentos sociais do campo, e um marco legal que contribuiu para reforçar as reivindicações para uma educação voltada ao rural, foi a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em 2002.

No entanto, as políticas ainda são lentas em sua efetivação. Assim, ampliamos o debate da questão: como a Educação do Campo é percebida no âmbito da organização nacional de educação? Nessa perspectiva, os artigos 8º até o 20º da Lei número 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, nos ajudam a entender as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.

É salutar uma educação que respeite as especificidades do campo, o que se justifica também pelo artigo 12º da LDB, inciso VI, que diz “A escola deve articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da socie-

dade com a escola” (Brasil, 1996) que traz importantes delimitações.

Também é importante identificar como se dá a gestão educacional da Educação do Campo na esfera do poder executivo e no chão da escola, com enfoque nos aspectos institucionais e pedagógicos, bem como na participação da comunidade e dos estudantes nas ações gestoras. Assim, concebe-se a relevância de uma gestão democrática e de uma gestão pedagógica da educação escolar no campo. Verificar uma participação que valorize e considere os aspectos quantitativos tanto da ação profissional quanto da comunidade escolar é fundamental para o processo.

Em 20 municípios do Semiárido da Bahia, muitas escolas do campo têm desenvolvido a metodologia CAT — Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo —, metodologia pensada pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) que propõe uma prática pedagógica que propicia a construção coletiva do planejamento e da ação educativa, oportunizando às professoras e professores uma reflexão acerca de temáticas contextualizadas que devem ser discutidas, visando o fortalecimento da identidade campestre.

Nesse sentido, primar por uma escolarização para além dos muros da escola significa direcionar o olhar para a necessidade de um currículo significativo e não imprimir um modelo urbanista. É inconcebível à escola do campo adotar os currículos identitários das cidades, como se o campo não produzisse conhecimentos, vida, dignidade e soberania. A escola, enquanto espaço de formação, precisa ir além e pen-

sar numa proposta pedagógica que englobe a diversidade política, cultural e econômica. Para isso, além dos conteúdos dialogarem entre si, é essencial que a metodologia aplicada instigue a pesquisa, suscite o debate e estimule a busca por respostas para os desafios que há muito tempo estão presentes no campo. Fomentar uma Educação do Campo que envolva os sujeitos que a compõem é agregar valor ao acúmulo de experiência que o povo campestre possui. Para Vendramini (2007, p. 123),

É preciso compreender que a Educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores, do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

No Brasil, o campo vive um contexto de invisibilidade, de desvalorização e é nesse espaço que os estudantes protagonizam sua ação prática. Sabe-se que a Educação do Campo não é valorizada pela política educacional nacional, que reflete o pensamento burguês, portanto, é preciso que os estudantes, famílias e comunidades do campo se organizem enquanto sujeitos políticos, sinalizando qual educação querem construir. Carneiro (2015) defende a Educação do Campo Contextualizada para a convivência com o Semiárido, em que os processos educativos que acontecem em todos os territórios respeitem a vida, as mulheres e os homens, possibilitando relações focadas na transformação

social e na garantia de direitos, tais como: fortalecimento da agricultura familiar, política de crédito e de acesso à terra para produção, tecnologias sociais para convivência com o semiárido, soberania alimentar, combate à violência, etc. Uma educação construída por todas e todos, de forma contextualizada, estimulando a criatividade, o senso crítico, a pesquisa e a experimentação, garantindo uma aprendizagem significativa. O CAT propõe a construção de conhecimentos a partir da realidade das crianças e adolescentes, das famílias e comunidades, articulando tais conhecimentos com as diversas formas de viver no lugar, para daí entender a realidade mais ampla do território. Nessa perspectiva, a comunidade relaciona-se com o mundo sem perder de vista o lugar, o Semiárido. Ao realizar uma educação contextualizada, o conteúdo escolar com elementos do Semiárido, a metodologia do CAT contribui para repensar estes espaços.

Pereira (2013) defende que a educação contextualizada e a política de convivência com o clima são elementos fundamentais para construir um processo de desenvolvimento sustentável para o Semiárido. Para isso, é necessário valorizar a região e suas potencialidades, especialmente as pessoas, respeitando a identidade cultural, enfrentando os problemas e elaborando políticas públicas adequadas para resolvê-los.

Assim, é necessário trazer a Educação do Campo Contextualizada enquanto política pública para os sujeitos do campo, por sua abrangência, sua importância para a vida de agricultores, ribeirinhos, ciganos, indígenas, quilombolas que buscam na escola do campo o sentido universal para suas experiências, conhecimentos e realidades.

Entra em cena a contextualização dos saberes, práticas, experiências e os conhecimentos sistematizados proposta

pelo CAT. Na sua atuação desde 1994, o CAT defende uma concepção da Educação do Campo que visa contribuir para a construção de planejamento, formação e sensibilização de coordenadores, educadores, sociedade civil, famílias e comunidades para mergulhar em uma nova abordagem educacional na vida e no encontro das pessoas com o território educativo, presente nas comunidades dos diversos territórios de identidade de nosso Estado e de maneira especial nos territórios Portal do Sertão, Bacia do Jacuípe e Sisal. Pioneiro na execução do CAT, o MOC, em conjunto com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tem buscado a adesão das Secretarias Municipais de Educação para tal construção, aproximando os conhecimentos necessários para a vida e para o mundo do trabalho a partir do reconhecimento e da valorização da realidade que se configura enquanto espaço novo de produção e reprodução do conhecimento.

Nesse itinerário, a Educação do Campo Contextualizada, considerando as necessidades emergentes que tanto refletem na condição humana e abraçando a transposição didática como uma ferramenta metodológica, propõe-se a abordar as mudanças climáticas como uma questão emergente do ponto de vista político, geográfico, histórico e social, colocando mulheres e homens na condição da busca ativa pela construção de saídas sustentáveis e racionais.

Todos precisam, na medida do possível, dialogarem entre si, para que a contextualização e a interdisciplinaridade aconteçam centradas nas necessidades e habilidades intrínsecas ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, estabelecendo realidades qualitativas, prazerosas e significativas ao itinerário educativo.

Como a Educação do Campo pode ser afetada?

Para começar a responder a esta pergunta, não podemos deixar de falar como surge a Educação do Campo. Surge a partir das experiências de educação popular e dá início com a intenção de romper com os paradigmas então vigentes, com uma proposta pedagógica direcionada a partir das vivências, valorizando o contexto do homem do campo enquanto verdadeiro conhecedor de suas técnicas tão valiosas e de cultura vasta, fortalecida na tríade Campo, Política Pública e Educação. Nesse sentido, Caldart (2012, p. 259) afirma o seguinte:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana.

A Educação do Campo surge como forma de garantir melhores condições de vida para a população camponesa através da educação, bem como pretende garantir que as pessoas do campo permaneçam no meio em que vivem, se

assim desejarem, evitando migrar para a cidade em busca de melhores condições de vida e novas oportunidades ou uma educação de qualidade. A Educação do Campo valoriza a identidade dos sujeitos, seus modos de vida, suas produções e realidades e, nessa perspectiva, propõe-se a contribuir com a afirmação social, cultural, ambiental e política dos sujeitos do campo.

Defendemos uma Educação do Campo que, ao promover uma educação justa, conscientizadora em relação às questões ambientais e que valorize a identidade dos sujeitos nela inseridos, possa contemplar toda ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo, conforme assegura o Art. 1º da LDB: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Portanto, a Educação do Campo não se restringe aos saberes escolares isolados dos saberes socioculturais construídos no seio das famílias e da convivência com o outro e em espaços considerados não-formais. Ela, por si só, valoriza-se e fundamenta-se nas práticas sociais dessas populações, os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser, de produzir, de se relacionar com a terra e de compartilhar a vida.

A Educação do Campo, conforme a proposta CAT, tem contribuído para o estabelecimento de uma aprendizagem significativa que busca inserir, nas práticas pedagógicas tradicionais, uma perspectiva dialética na construção do conhecimento. Nesse sentido, o caminho para uma sociedade sustentável se fortalece à medida que se ampliam propostas

pedagógicas, pautadas pelo paradigma da complexidade, e que, por sua vez, conduzam atitudes reflexivas em torno da problemática ambiental, almejando conceituar o ambiente para formação de cidadãos, conhecimentos e comportamentos (Jacobi, 2014).

Trazendo a perspectiva da educação como uma construção cultural e social, acreditamos que a Educação do Campo deve mobilizar os sujeitos do campo para o conhecimento, a criticidade e a emancipação dos mesmos. Isso exige, tanto por parte dos educandos quanto dos educadores, cuidadores, pais e mães, uma postura coletiva, articulada e interdisciplinar, capaz de proporcionar saídas, possibilidades e estratégias que favoreçam a efetivação do conhecimento.

A proposta da Educação do Campo Contextualizada para a convivência com o Semiárido precisa estar sempre presente num processo de ensino e aprendizagem que seja satisfatório para ser capaz de provocar mudanças nas atitudes, a fim de diminuir os impactos ambientais causados pelas mudanças climáticas e garantir o bem viver. Mas, como colocar isso na prática pedagógica da escola do campo? Este foi um desafio.

Educação do Campo Contextualizada diante das mudanças climáticas: como abordar esse contexto em sala de aula?

Uma proposta de Educação do Campo Contextualizada, como o Projeto CAT, exige sempre um pensar, repensar, criar e recriar. Não se encontra receitas prontas, mas se

constrói coletivamente, com estudos, pesquisas e constatações. O estudo e reflexão da prática também pode construir uma teoria, no nosso fazer pedagógico.

Pensar uma proposta de fazer pedagógico do campo que relativize as preocupações climáticas, que vá ao cerne das práxis em cada espaço — formal ou não formal —, nos leva a pressupor uma nova concepção de escola. Uma instituição viva, com um Projeto Político-pedagógico (PPP) que contempla a vida da população do campo. Parece-nos notório afirmar que, pautados principalmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002), as propostas pedagógicas das escolas precisarão ser revisitadas, no sentido de uma nova forma de fazer e gestar as práticas.

Certos de que a estrutura do PPP necessita estar edificada sob três pilares — situacional, conceitual e operacional —, é importante contextualizar a escola a partir do seu território — nesse caso, o campo e, neste momento, as mudanças climáticas. Também é preciso visitar a escrita sobre a visão, a missão e os valores do coletivo que faz a escola e avaliar a teoria pedagógica que sustenta a prática naquele espaço. Um PPP que privilegie a Educação do Campo deve estar pautado nos aspectos característicos desse ambiente. E este ambiente hoje sofre com a crise climática. Portanto, como salienta Caldart (2004, p. 12):

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões funda-

mentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Dentro da proposta do CAT, o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser construído de forma coletiva e que faça uma intervenção nos problemas existentes nas comunidades e ao redor das escolas. Desse modo, os sujeitos que fazem a escola são os que deverão estar imbricados na tarefa de reconstruir um PPP, ao invés da gestão da rede de ensino. Pois um PPP construído coletivamente e democraticamente, a partir de problemas reais enfrentados, ele terá mais condições de boa realização e alcance de melhores resultados. Sob a tutela da gestão de rede, o PPP será apenas e crucialmente um documento frio e estático num arquivo. Por sua vez, na tessitura sob um olhar biocêntrico, dialógico, democrático, humanizado e atual, o PPP abrigará toda a escola: o retrato de cada personagem, o contexto atual, as preocupações, os anseios, os desejos contemplados, tudo isso no desenho da visão de mundo em que estamos inseridos —um campo que é afetado por mudanças climáticas — e na percepção da urgência do agir agora, desde o planejamento da proposta da escola até o planejamento de aula de cada professor, de todas as áreas de ensino, de todas as rodas de conhecimento.

Ao levar as preocupações climáticas e urgências consequentes para o trabalho pedagógico que se concretiza nos momentos de aula, consideraremos o território nacional como um todo complexo no qual os povos do campo, assim como os povos das matas, das florestas, das águas, dos assentamentos, dos aldeamentos indígenas, ciganos e de circos, estão mais diretamente ligados à sucessão de fatos incongruentes e críticos, como mostra Munduruku, 2023:

Eu diria que a grande riqueza que o Brasil tem é seu meio ambiente. Na medida em que começarmos a pensar o território como parte de nós, naturalmente vamos ter um cuidado com esse lugar. Para o indígena, é justamente estar em conexão permanente com todos os seres vivos. Ser brasileiro deveria ser uma atitude de cuidado com esse lugar, com a Terra Mãe, e que, portanto, nos levaria a um comprometimento de cuidado com esse lugar, considerando a própria pedagogia da natureza, que é a pedagogia sistêmica, da generosidade e da partilha. Se a gente conseguir, enquanto povo, pensar dessa maneira, por essa pedagogia do pertencimento, seríamos muito ricos (Munduruku, 2023).

Entendemos que as nossas escolas só estarão, de fato, desempenhando esse papel fundamental de chamada de atenção para o meio ambiente do qual somos parte e o que vem acontecendo com ele quando todo o coletivo escolar se predispuer à consciência que os movimentos sociais vêm revelando e afirmando: de que existem vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade (Arroyo, 2007).

Vamos acreditar, então, numa formação de professores, mas também de equipe gestora das escolas, que privilegie um olhar específico para o modo de vida e as tradições do campo e seu entorno. Ressaltamos que a escola do campo, diferentemente da escola que está situada *no* campo, deve ter em seu currículo uma proposta metodológica específica

para o campo. Arroyo (2007) é feliz quando nos sugere e, ao mesmo tempo, nos desafia à definição de uma formação contundente:

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. Sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar e escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007, p. 163).

Assim, procuremos organizar nosso fazer pedagógico nos espaços de aulas sem jamais desvincular campo, contexto, território, gentes, espaços, tempos e pedagogias. Essa mistura dialética certamente nos renderá a escola que queremos para o campo onde vivemos. Para Arroyo e Fernandes (1999), a Educação do Campo é definida como forma de combater desigualdades sociais, é um movimento prático com objetivos e finalidades práticas, que constrói concepções teóricas fundamentadas na crítica frente a determinadas visões de educação e de políticas públicas de educação.

Apesar dos desafios, os sujeitos da Educação do Campo continuam em movimento, com boas perspectivas, sonhan-

do com uma educação de qualidade — em todos os níveis — no lugar onde vivem. A escola do campo deve funcionar pautada em princípios como solidariedade, sustentabilidade, valorização da cultura camponesa, vinculação dos conhecimentos clássicos com a realidade, aprendizado através do trabalho na terra, desenvolvimento da agricultura camponesa e elo com os movimentos sociais. Somente essa escola pode desempenhar o papel de contribuir com a formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar na consolidação de um campo mais justo, evitando o êxodo rural e a consequente ampliação da miséria urbana.

Com a preocupação de como desenvolver a questão da crise climática na sala de aula, em 2023, o CAT elegeu como temática para seu planejamento anual as mudanças climáticas e a relação entre sociedade e natureza. Foram desenvolvidas diversas atividades: formação continuada de coordenadoras (es) e educadoras (es), interfaces e desdobramentos com outras ações nas escolas e comunidades, campanhas de recaatingamento, dias de campo, intercâmbios entre turmas, contação de histórias e muitas outras ações que, do ponto de vista pedagógico e metodológico, foram capazes de dialogar com outras modalidades, comunidades, projetos e parceiros.

Nas formações com professoras e professores, além de dias de estudos teórico práticos para domínio do que é a crise climática, foram construídas diversas sugestões pedagógicas de abordagem com as crianças em sala de aula, como por exemplo: medir a quantidade de chuva e trabalhar a matemática, pesquisar vegetação, pesquisar com pessoas mais experientes sobre o aumento da temperatura, fazer leituras de textos sobre mudanças climáticas e trabalhar elementos

gramaticais, leitura de histórias contextualizadas dentro do Projeto Baú de Leitura, trazendo reflexões sobre o cuidado ambiental, mudanças de atitudes em relação à alimentação, menos industrializados, fortalecer a agricultura, incentivar a construção de hortas nas escolas e plantio de árvores frutíferas adaptadas à região, entre outras possibilidades.

Tal cenário reforça a relevância das pesquisas desenvolvidas pela linha como forma de denúncia, como registro histórico e como indicadoras de caminhos propositivos de ações no campo das políticas públicas educacionais locais. Temos em mãos dados científicos que evidenciam a necessidade de políticas públicas emancipatórias, em contraposição às que têm mantido os povos do campo subordinados à lógica capitalista.

As reflexões em sala de aula tentavam sensibilizar educandas e educandos, bem como suas famílias, sobre mudar o jeito de viver, cuidar mais do ambiente, fortalecer a agricultura familiar sem uso de agrotóxicos, bem como buscando políticas públicas que apoiem tecnologias alternativas de convivência com o Semiárido. Destacou-se também que é necessário os municípios construam políticas de contenção à desastres ambientais, como enchentes, secas extremas, evitando degradação de solo com mineradoras e uso desordenado e sem reposição da natureza. É de suma importância que haja investimento financeiro e humano para que a Educação do Campo seja compreendida com o viés de mão dupla, e para que os verdadeiros resultados — respeito à sua condição de sujeito, sua história e cultura — sejam atingidos.

Considerações finais

No início do trabalho com a temática sobre as mudanças climáticas, parecia distante e era desafiante a escola tratar a questão com crianças educandas do ensino fundamental, especialmente do anos iniciais. Porém, com o processo de formação continuada, de debates coletivos, encontramos uma variedade de possibilidades de sensibilizar as crianças e suas famílias para o problema e de mudanças de atitudes, tentando reverter os impactos das mudanças climáticas. Este é um desafio da Educação do Campo, através do Projeto CAT e, portanto, a necessidade da formação continuada e processual.

Ao trazermos várias chaves que elucidam a Educação do Campo e a Educação do Campo Contextualizada para a convivência com o Semiárido, pretendemos provocar educadoras(es), educandas(os) e comunidade para que se atenham à compreensão e sensibilização de todas as pessoas no fomento à garantia, a partir da atuação do Estado, dos direitos das populações do campo, ribeirinhas, agricultoras familiares, quilombolas etc. Além disso, cabe à sociedade civil a prerrogativa do controle social, no sentido de tutelar um bem coletivo que é o direito à Educação do Campo Contextualizada na perspectiva da convivência com o Semiárido, e buscar alternativas viáveis e sustentáveis diante da crise climática.

Apesar de alguns resultados iniciais com a temática de mudanças climáticas, especialmente de sensibilização da comunidade escolar, nos territórios do Sisal, Portal do Sertão e Bacia do Jacuípe, o MOC e a UEFS vêm protagonizando experiências através do CAT, encorajando comunidades

do campo a reivindicarem a garantia de direitos e buscando o fortalecimento de ações de Educação do Campo, a partir da realidade local, regional e territorial. A proposta CAT insere a educação ambiental, numa dimensão ecopedagógica.

Nem tudo, porém, são flores; existem muitos desafios que surgem no percurso do desenvolvimento no CAT. Um deles é o desconhecimento ou pouco interesse político da proposta do CAT por parte de algumas gestões municipais; outro, a falta de percepção do quanto a experiência da Educação do Campo Contextualizada tem contribuído para a superação das desigualdades apontadas neste texto e como pode contribuir muito para resiliências climáticas e enfrentamento da crise climática. Além disso, um terceiro desafio pedagógico está na necessidade da compreensão dos gestores municipais para a continuidade das ações do CAT em seus respectivos municípios enquanto políticas públicas educacionais, sendo garantidas em todos os processos escolares, em todas as escolas do município, com mais investimentos e apoio para construção de materiais didáticos contextualizados, formação continuada de profissionais, atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) entre outras necessidades.

As constatações e referências inseridas neste texto trazem elementos que materializam o desejo de mudanças e decisões, além de algumas condições e direções para que elas ocorram. Para onde? Mudar para quê? Não estamos tratando de qualquer mudança, mas daquela que consiga abrir caminhos de habilidades para compreendermos nossas práticas e nossos modos pessoais. Interessa-nos a mudança na perspectiva de ser mais, tal como postulado por Paulo Freire.

Desejamos mudar para fazer uma escola melhor, uma comunidade mais harmônica do ponto de vista social, po-

lítico, ambiental e cultural. Nessa perspectiva — e a partir da Educação do Campo Contextualizada —, algumas iniciativas pautadas na pesquisa-ação, na ludicidade e na contextualização têm corroborado o processo de enfrentamento das mudanças climáticas, que vão desde o cuidado consigo mesmo até o cuidado com o outro. Ações “pequenas” que impactam na vida da escola, da família, da comunidade e da sociedade.

De acordo com Baptista e Campos (2013), existem possibilidades de construção de um modelo sustentável de desenvolvimento no Semiárido, o qual perpassa por elementos fundamentais democráticos e de consciência, considerando as peculiaridades da região. Os autores nos convidam à reflexão crítica sobre os projetos e desenvolvimentos amparados no positivismo, os quais dizimaram e degradaram várias comunidades, concentrando terras e águas e explorando a Caatinga em nome do progresso. Eles apontam e defendem um desenvolvimento equilibrado, que provoca o acesso à terra e à água, com assistência técnica e créditos adequados, além de comercialização e incremento de renda.

Um desenvolvimento holístico iluminado pela convivência com o compromisso com as necessidades e potencialidades da população local; a conservação e o uso sustentável a diversidade; a recuperação de áreas degradadas; a queda do monopólio da Terra e da água, a valorização do patrimônio cultural, étnico, material e simbólico do semiárido, o reconhecimento da agricultura familiar [...]; a reprodução da vida; a valorização das tradições e reconhecimento das comunidades o

reconhecimento étnico e cultural do Semiárido com seu patrimônio colocando sua população como autora das políticas e não como sua simples beneficiária (Baptista; Campos, 2013, p. 65).

Por fim, a experiência do Projeto CAT nestes 30 anos de existência tem nos demonstrado que a sociedade que queremos construir, com sustentabilidade ambiental, social e econômica, perpassa também por políticas públicas de Educação do Campo Contextualizada, com mais investimentos, para que se tenha currículos escolares contextualizados, que reflitam a emergência climática e outros elementos, bem como tenha Projetos Políticos Pedagógicas das escolas, materiais didáticos, formação continuada de profissionais e valorização profissional.

Referências

ANHAIA, E. M. **Constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas de educação**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Caderno CEDES**, v. 27, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação e o movimento social do campo**. Brasília, DF, 1999.

BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias da pesquisa em ciências: análises qualitativas e quantitativas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE nº 02, de 15 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF, 2012.

CALDART, R. S. elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31 Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras).

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CARNEIRO, V. M. O. Agricultura familiar e convivência com o semiárido. *In*: SANTOS, B. M. C.; OLIVEIRA, C. S.; LOPES, M. R.; CARNEIRO, V. M. O.; SOUZA, Z. L. (org.). **Construindo saberes para educação contextualizada**. 3. ed. Recife: MOC/Gráfica Previsual, 2015. p. 58 - 73.

CARTA MANIFESTO APROVADA AO FIM DO I ENEN-RA. **Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro**. Brasília, DF, 1997.

JACOBI, P. R. Mudanças climáticas e ensino superior: a combinação entre pesquisa e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 3, p. 57-72, 2014.

MUNARIN, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. *In*: REUNIÃO ANUAL DO ANPED, 31., Caxambu, 2008 Anais eletrônicos... Caxambu, 2008. Disponível em : <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244—Int.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2018.

MUNDURUKU, D. Ser brasileiro deveria ser uma atitude de cuidado com a Terra Mãe. **Notícias – Papo Reto**. Por Maria Vitória Oliveira. Cuidar de si, do outro e do planeta. Paulo: Casa Comum, 2023.

PEREIRA, E. S. Educação contextualizada e convivência com o Semiárido: lutas, conquistas e desafios. *In*: CON-

TI, I. L.; SCHROEDER, E. O. (org.). **Convivência com o Semiárido brasileiro: autonomia e protagonismo social.** Brasília, DF: MDS, 2013. p. 97 - 106.

UNFCCC. **United Nations Framework Convention on Climate Change.** 2015.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno CEDES**, São Paulo, v. 27, p. 121 - 135, 2007.

Dados dos autores

Geia Adriana Araújo da Silva

Especialista em Gestão Social de Pessoas (Faculdade Nobre). Membro do Conselho Municipal de Meio Ambiente de Valente (BA). Coordenadora Pedagógica do Projeto Educação do Campo CAT – Valente (BA).

João Francisco da Silva Netto

Especialista em Coordenação Pedagógica (FAUIP). Especialista em Ensino de História (UCAM). Mestre em Planejamento Territorial (UEFS).

Kelly de Oliveira Barreto

Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Matemática (UFRB).

Lílian Maria da Mata de Jesus

Licenciada em Pedagogia (UEFS). Membro do Fórum Regional de EJA do Território do Sisal. Membro do Fórum Municipal de Educação de Araci (BA). Coordenadora pedagógica da Regional Rufino – Araci.

Luciano Gomes da Silva

Especialista em História Afro-indígena Brasileira (CES-VASF). Especialista em Educação do Campo (FAC). Coordenador do Projeto Educação do Campo CAT em Cansanção (BA).

CAPÍTULO 10

Mudanças climáticas globais e desertificação no Semiárido baiano: conhecer, analisar e transformar a realidade do campo

*Nacelice Barbosa Freitas
Maiane de Figueredo Nascimento*

Introdução

Mudanças climáticas foi o conteúdo discutido com a perspectiva de refletir sobre a problemática tanto no âmbito global quanto local, ou seja, nos municípios do Semiárido baiano, especificamente aqueles que integram o Projeto CAT — Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo. O tema foi escolhido pelos professores, coordenadores e representantes da sociedade civil organizada no Encontro de Avaliação e Planejamento, realizado em dezembro de 2022, para ser debatido durante o ano de 2023.

A expectativa era a de construir caminhos para a reflexão sobre os problemas decorrentes do desmatamento, queimadas, destruição das matas ciliares e degradação do solo no Semiárido baiano, fatores determinantes do pro-

cesso de desertificação resultado/resultante das mudanças climáticas.

O estudo sobre os impactos socioambientais decorrentes das mudanças climáticas foi possível através das oficinas da área de Geografia, realizadas, em 2023, com os professores do Ensino Fundamental I das escolas do campo e representantes da sociedade civil organizada de Cansanção, Quijingue, Retirolândia, Baixa Grande, Nova Fátima e Santaluz, além dos encontros intermunicipais, ocorridos em Feira de Santana, com a participação dos coordenadores da Educação do Campo dos municípios envolvidos no projeto. As atividades propostas tinham por meta direcionar o debate, tendo como alicerce a metodologia do Projeto CAT.

Buscou-se contribuir para a ampliação dos conhecimentos geográficos sobre o espaço vivido, especialmente quanto aos impactos socioambientais decorrentes das mudanças climáticas globais e sobre o processo de desertificação no Semiárido, resultante da ação antrópica nos municípios que fazem parte do Projeto CAT, tendo em vista a necessidade de fortalecimento da identidade territorial do homem e da mulher do campo.

O texto está estruturado da seguinte forma: além da introdução, apresentam os conceitos de mudanças climáticas globais, processo de desertificação e definição do clima e região semiárida no Brasil. Em seguida, faz-se uma breve reflexão sobre a educação contextualizada alicerçada na proposta do Projeto CAT, relatando sobre a metodologia aplicada nas oficinas de Geografia. Por fim, tecem-se as considerações finais.

Mudanças climáticas globais e desertificação

A discussão sobre mudanças climáticas globais passou a fazer parte da agenda política mundial em decorrência das alterações no clima de forma acelerada, impactando tanto o campo quanto a cidade. A Conferência de Estocolmo realizada em 1972, assim como o Relatório Brundtland, expõe as preocupações sobre a questão ambiental em nível mundial, desenvolvendo discussões que foram aprofundadas na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) e na Eco-92 ou Cúpula da Terra, realizada entre 3 e 14 de junho de 1992 no Rio de Janeiro.

As mudanças climáticas resultam de diversos fatores, tais como alterações que ocorrem na temperatura média da terra, provocando impacto no aquecimento global e na umidade, quantidade de chuvas, velocidade dos ventos, além da ocorrência de eventos climáticos severos. Sendo assim, modificam-se os ecossistemas, afeta a biodiversidade, interfere nos sistemas humanos (especialmente a agricultura), disponibilidade de água potável, atingindo a saúde dos habitantes.

O avanço do processo de urbanização e, especialmente, a expansão urbana que constantemente amplia o adensamento de construções, impermeabiliza o solo com a construção de vias e implantação de rodovias, o uso de modais de transportes, concentrado no rodoviário, o estilo de vida urbano, a industrialização em si, utilizando fontes de energia baseadas em combustíveis fósseis, a exemplo do carvão e do petróleo, contribuem para aumentar a concentração de

dióxido de carbono na atmosfera, interferindo nos climas da terra, provocando, principalmente, o aquecimento global.

A desertificação se estabelece como uma das consequências das mudanças climáticas. De acordo com as informações do Ministério do Meio Ambiente (MMA-2007), é um processo decorrente da degradação ambiental e socioambiental, particularmente nas regiões áridas e semiáridas, devido aos fatores climáticos e à ação antrópica (Sampaio; Freitas 2021).

No Brasil, as Áreas Suscetíveis à Desertificação (ASD) foram definidas segundo os pressupostos norteadores da Conferência das Nações Unidas sobre a Desertificação (UNCCD) que propõe a adoção do Índice de Aridez (IA) com base na classificação climática de Thorntwaite de 1941. As ASD situam-se predominantemente na Região Nordeste, parte de Minas Gerais e do Espírito Santo, atingindo cerca de aproximadamente 85% da parcela da população considerada pobre do país. Segundo informações da Fundação Joaquim Nabuco, a desertificação atinge 13% do Semiárido nacional, ameaçando a conservação da Caatinga – único bioma exclusivamente brasileiro.

As informações contidas na Tabela 1 mostram a extensão territorial do processo de desertificação nos estados da Região Nordeste e Minas Gerais, evidenciando a necessidade de definição de políticas públicas específicas para mitigar os efeitos das mudanças climáticas e direcionar os efeitos da ação antrópica no ambiente. A preocupação com o problema instigou os integrantes do Projeto CAT a refletirem sobre a mesma, ao observarem, no cotidiano vivido, as consequências das mudanças climáticas, especialmente os efeitos nítidos da desertificação. Os dados foram publicados pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), indicando o per-

centual das áreas em processo de desertificação na Região Nordeste, parte de Minas Gerais e no Espírito Santo.

Ao identificar-se a extensão territorial em km² de cada estado, pode-se fazer os cálculos e perceber que a Bahia apresenta a maior área em vulnerabilidade, com mais de 92 mil km² em processo de desertificação. Os registros justificam a preocupação do Projeto CAT quanto ao que está posto, indicando como premente a busca de solução para os problemas.

Tabela 1 – Regiões Nordeste e Sudeste: áreas em processo de desertificação

ESTADO	ÁREA EM DESERTIFICAÇÃO (%)	ÁREA TERRITORIAL EM KM ²	ÁREA EM DESERTIFICAÇÃO EM KM ²
ALAGOAS	32,8	27.848,140	9.134,189
PARAÍBA	27,7	56.467,242	15.641,426
RIO GRANDE DO NORTE	27,6	52.809,601	14.575,449
PERNAMBUCO	20,8	98.149,119	20.415,016
BAHIA	16,3	564.733,177	92.051,507
SERGIPE	14,8	21.915,116	3.243,437
CEARÁ	5,3	148.894,442	7.891,405
MINAS GERAIS	2,0	586.522,122	11.730,442
PIAUÍ	1,8	251.755,485	4.531,598

Fonte: <https://ufal.br/ufal/noticias/2019>.

*Cálculos elaborados por Nacelice Barbosa Freitas.

Dentre todos os municípios integrantes do Projeto CAT, Quijingue é o que apresenta o quadro mais preocupante porque, sob o ponto de vista climático, tomando como referência a classificação de Thornthwaite, este município apre-

senta clima desértico. Apesar de alarmante, não significa ser algo irreversível, pois uma Educação do Campo Contextualizada pode transformar a realidade de forma efetiva, se políticas públicas específicas forem buscadas e implementadas. Por exemplo: a Secretaria de Educação (com o apoio das professoras e professores integrantes do Projeto CAT), em parceria com outras Secretarias, pode buscar apoio junto ao Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA), ao Movimento de Organização Comunitária (MOC), à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e à Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) no sentido de construir alternativas para reverter a situação.

A observação empírica durante a realização das oficinas fez perceber, por exemplo, no município de Quijingue, o plantio excessivo e de forma inadequada do *ficus*² em calçadas e ruas, uma espécie que contribui para intensificar o processo de desertificação, pois as raízes profundas absorvem a umidade do solo no entorno e, na busca pela água subterrânea, provoca danos às estruturas e tubulações, problema que pode ser corrigido com a substituição por árvores frutíferas típicas do Semiárido que contribuem com alimentação para a população.

O processo de desertificação na Região Nordeste, especialmente na Bahia, decorre dos fatores climáticos e degradação do solo, interferindo na produtividade e, por conseguinte, resulta na baixa produção de alimentos (Castro, 2008). Na visão de Ab'Saber (1999, p. 2), “nenhuma solução ou feixe de soluções dirigidas para a resolução dos proble-

2 O ficus é uma planta originária da Malásia, do continente asiático, típica de climas equatoriais e tropicais úmidos, portanto inadequada para ser cultivada em regiões semiáridas.

mas do Nordeste brasileiro poderá abstrair o comportamento do seu meio ambiente.” Nessa perspectiva, é fundamental refletir sobre a questão com o intuito de mitigar os efeitos impulsionadores das mudanças climáticas na Bahia, especialmente na área de clima semiárido.

Clima semiárido e região semiárida

O clima semiárido é caracterizado por apresentar precipitações abaixo do processo de evapotranspiração. Ocorre em todo o globo, nos hemisférios Norte e Sul, apresentando temperaturas elevadas, baixa amplitude térmica, chuvas mal distribuídas ao longo do ano, concentradas em curto período, e vegetação típica de savanas e estepes. A precipitação média situa-se entre 200 mm e 500 mm de chuva/ano.

No Brasil, a área de incidência do clima semiárido localiza-se na Região Nordeste e é marcada pela irregularidade e concentração das chuvas entre 3 a 5 meses, levando à escassez hídrica, que tem a seca como consequência. Sabe-se, contudo, que esta não decorre somente dos fatores climáticos, mas também da inexistência de políticas públicas específicas que incentivem o armazenamento adequado da água para suprir as necessidades no período de estiagem. Segundo Ab’Saber (1974), a precipitação média varia entre 300 mm e 800 mm de chuva durante o ano, enquanto as temperaturas médias são de aproximadamente 26 °C.

O semiárido é definido pelas determinações da natureza, porém, para efeito de planejamento, a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) define a região semiárida como uma área delimitada com base no

clima, através da Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, que demarca os limites do Semiárido brasileiro no inciso IV do artigo 5º. A Resolução nº 107/2017 da SUDENE indica, no artigo 2º, os seguintes critérios para a delimitação de uma região semiárida:

- I – Precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm;
- II – Índice de Aridez de Thorntwaite igual ou inferior a 0,50;
- III – Percentual diário de déficit hídrico igual ou superior a 60%, considerando todos os dias do ano.

Nesse contexto, a região semiárida correspondia a uma área de 1.127.953 km², englobando 1.262 municípios e uma população de 27.870.241 habitantes. Segundo informações da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2023), em 2021, a Resolução Condel/Sudene nº 150 amplia a região semiárida, acrescentando novos municípios: na nova delimitação, passou-se a abranger 11 estados brasileiros e 1.477 municípios, pertencentes às regiões Nordeste e Sudeste. Atualmente, esta área compreende 15,3% do território nacional e 70,9% da Região Nordeste. Segundo os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e publicado pela SEI (2024), aproximadamente 31,0 milhões de pessoas habitam a região, o que corresponde a 15,3% da população brasileira e 50,5% de toda a população da Região Nordeste, fazendo com que seja considerado o Semiárido mais povoado do mundo. (Figura 1).

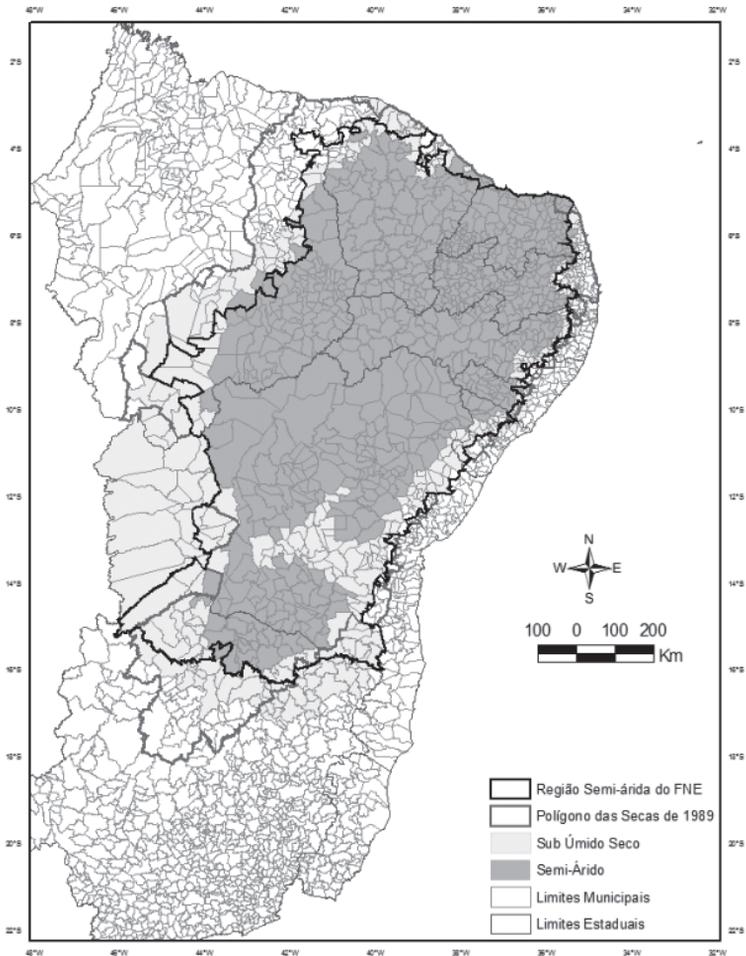


Figura 1 – Região semiárida do FNE, área de clima semiárido e sub úmido seco e delimitação do Polígono das Secas

Fonte: Ministério da Integração Nacional, 2005.

Ab' Saber (1999, p. 13-14) afirma que:

O Nordeste semiárido é um território físico, ecológico e antropogeográfico, da ordem espacial de duas a três vezes ao do estado de São Paulo. O nível de interiorização do ambiente sertanejo atinge centenas de quilômetros (em muitos casos, de 600 a 700 km), desde os limites com a zona da mata até os sertões mais distantes, ou desde a praia até o chamado *alto sertão* ou, ainda, desde o Rio Grande do Norte até o sul-sudeste do Piauí. Em sua área nuclear, o Nordeste semiárido estende-se em seu eixo sul-norte por um espaço que vai desde Poções e Milagres, no município de Amargosa (BA), até o extremo noroeste do Ceará, atingindo a costa em largos setores tanto desse estado quanto do Rio Grande do Norte.

A Bahia é o estado que tem a maior extensão territorial localizada na região semiárida, compreendendo 283 dos 417 municípios, o que corresponde a 85,2% da área total do estado e aproximadamente 7,6 milhões de habitantes em 2022, isto é, metade da população baiana. Pode-se afirmar que o clima semiárido específico dessa região precisa ser explicado, evidenciando-se as suas especificidades sem a visão preconceituosa sobre o Semiárido.

Uma questão importante a ser discutida é a concepção de semiaridez, publicizada através da mídia, telenovelas, programas humorísticos e também nas letras de músicas, que revela uma visão depreciativa da região, definindo o Nordeste como “região problema”. Tal aspecto foi bastante

discutido durante as oficinas, porquanto a mídia e o poder público tendem a colocar os fatores decorrentes das mudanças climáticas como consequência dos azares climáticos, quando se sabe que a ação antrópica, ou seja, a forma como o ser humano desenvolve a agricultura e a pecuária, ou o uso do solo com práticas inadequadas como as queimadas, o cultivo de espécies típicas de outros climas, além da criação de animais que impõem dificuldades de adaptação aos rigores climáticos do Semiárido, contribui para a ampliação do problema.

Freitas (2014, p. 32) expõe que:

O Semiárido, a despeito das riquezas naturais, é definido tanto nacionalmente como em nível internacional pelos aspectos morfoclimáticos, porque evidenciam preferencialmente a semiaridez, eternamente considerada como fator negativo. Portanto, não é posto como prática analisá-lo tendo como referência as potencialidades que lhes são inerentes — elas são negligenciadas — pois a preocupação é explicar a sua ‘capacidade’ em constituir-se como ‘problema’ regional/nacional.

Nesse sentido, as oficinas exerceram um papel fundamental na busca da construção do conhecimento sobre o espaço vivido de forma contextualizada. Assim, a construção da imagem da semiaridez tem por alicerce o processo histórico que data do período colonial, quando as políticas territoriais tinham por objetivo beneficiar a classe dominante. Outro fato que chama a atenção e foi amplamente discutido com professores, coordenadores municipais e representan-

tes da sociedade civil é que a listagem dos problemas regionais elaborada pelo poder público é definida como resultante das “desigualdades” e “desequilíbrios”, sempre colocados como uma “questão regional”. Chegou-se à conclusão que tais questões são respostas sobre a forma como se dá a reprodução do capital no referido espaço.

Educação do Campo Contextualizada e identidade territorial: o diálogo do Projeto CAT com os professores nas oficinas de Geografia

O Projeto CAT consolidou-se como um projeto de extensão universitária e, atualmente, institui-se enquanto um Programa realizado numa parceria entre o MOC, UEFS e prefeituras de 20 municípios³ do Semiárido baiano. Tem por meta estimular todos os envolvidos no processo educativo a refletir sobre a realidade social, principalmente no lugar, estimulando o sentimento de pertencimento e o processo de investigação sobre o espaço e tempo vivido, de forma a conduzir a busca de soluções aos problemas e a transformação da realidade.

A formação continuada de professores tem por premissa a Educação do/no Campo Contextualizada, fortalecen-

3 Os municípios que integram o Projeto CAT em 2024, são, Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santaluz, Serrinha, Valente.

do-se, assim, a identidade territorial. Saquet (2007, p. 152) indica que:

[...] a identidade é territorial e significa, além de pertencimento a um certo lugar, o resultado do processo de territorialização, com elementos de continuidade e estabilidade, unidade e diferencialidade. O território é produto e condição social, influenciando na constituição de identidade local em virtude de ações coletivas; tem um conteúdo dinâmico e ativo, com componentes objetivos e subjetivos, nos níveis local e extra local.

A consolidação da identidade permite o conhecimento sobre o território, oferecendo condições de união entre os sujeitos para a realização de ações coletivas, conduzindo à valorização do território, consolidando portanto, a territorialização.

A figura 2 indica a localização dos municípios baianos que integram o Projeto CAT em 2024, sendo possível observar que todos estão inseridos nos limites da Região Semiárida. O destaque para Feira de Santana decorre do fato que é neste município onde estão localizadas a UEFS e a sede do MOC.

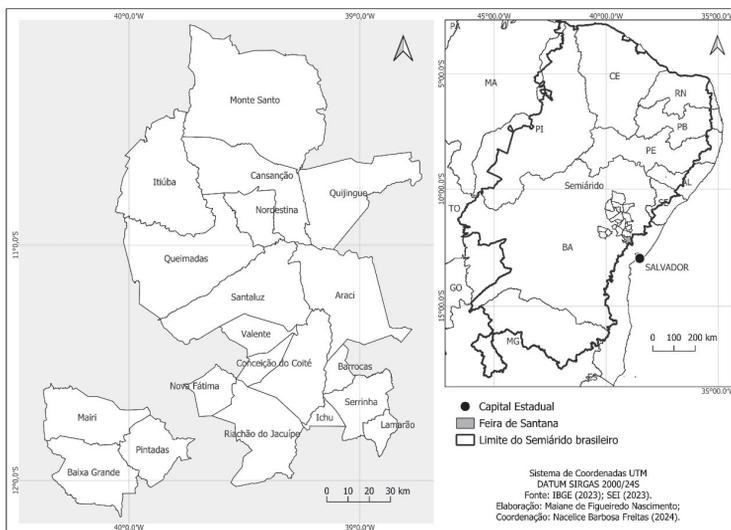


Figura 2 – Municípios integrantes do projeto CAT em 2024

No desenvolvimento do processo educativo, prioriza-se o fortalecimento da identidade do homem e da mulher do campo, tendo em vista a necessidade de buscar a transformação da realidade a partir da ideia de pertencimento. Desde tempos pretéritos esses sujeitos foram definidos, tanto pela mídia quanto por parte da sociedade e do Estado, como seres inferiores, caracterizados como “tabaréus”, “brocoiós”, e que, sendo da roça, estariam à margem da civilização por viverem distante do urbano. A questão envolve a supervalorização da cidade em detrimento do campo, porém, a discussão em pauta propõe a definição de instrumentos de resistência. Pergunta-se: como o conhecimento sobre o território, alicerçado na educação contextualizada, pode con-

tribuir para transformar a realidade que ora se apresenta, especialmente no Semiárido baiano? Esse território, espaço da ação dos professores do campo, é delimitado pelos limites e fronteiras municipais.

Sabe-se, portanto, que a identidade decorre do reconhecimento dos sujeitos e da afirmação e consciência de si mesmo diante do outro, observando-se os aspectos que os igualizam e diferenciam no espaço e cotidiano vividos. Para o aprofundamento dessa questão, lançou-se mão da cartografia participativa como metodologia de análise sobre o território, identificando e localizando os problemas socioambientais decorrentes das mudanças climáticas.

Na visão de Sombra *et al.* (2021, p. 289)

Compreende-se que a cartografia, como um processo de codificação do mundo, em suas dimensões diversas (o que a filosofia e a geografia, entre outras nomearam como as dimensões absoluta, relativa e relacional do espaço), contribui efetivamente para os processos gnosiológico, epistemológico e ontológico.

O mapa serve para sintetizar a realidade e colocar no papel a totalidade da realidade a ser conhecida. Enquanto isso, a cartografia participativa, utilizando do conhecimento cartográfico, conduz os sujeitos a mapearem o espaço, possibilitando a descrição dos problemas existentes no mesmo. Os autores ainda afirmam que:

A cartografia participativa, por sua vez, é muito mais pertinente à cartografia preocu-

pada com o diálogo entre saberes, incluso, o saber científico, e, portanto, as dimensões da cartografia (e da geografia científica). A cartografia participativa utiliza as imagens de satélite, e demais técnicas de geoprocessamento, como meios, como “objetos intermediários”, e se preocupa com a construção de um produto que sirva aos atores locais, e que tenha sua participação no processo de construção (Sombra *et al.*, [19--], p. 305).

O recurso utilizado para a realização dessa etapa da oficina foi a imagem de satélite, impressa em A0 exposta na sala e em A4 distribuída para todos os participantes. Cabe destacar que, para o tratamento das imagens, utilizou-se a ferramenta do *Google Earth*.

Iniciamos a tarefa observando como as mudanças climáticas impactam os municípios de clima semiárido, especialmente aqueles onde foram realizadas as oficinas, questionando se elas decorrem, dentre outros fatores, da ação antrópica. Sendo assim, verificou-se como a aplicação da metodologia do projeto CAT pôde contribuir para o conhecimento da realidade do campo, possibilitando elementos para análise e encaminhamentos para a transformação da realidade.

A metodologia, alicerçada nos ensinamentos de Paulo Freire — ação-reflexão-ação —, inicia-se com o **conhecer** a realidade — etapa definida pela pesquisa sobre a comunidade, buscando-se responder questões como: o que somos? O que temos? O que nos define? A partir do conhecimento empírico sobre o espaço vivido, encaminhou-se para o **ana-**

lisar, quando registrou-se as informações levantadas, refletindo sobre cada especificidade, tornando possível a construção do conhecimento mesmo: é o momento em que se realizam as discussões sobre as experiências de vida, tomando-se consciência da realidade. Por fim, o **transformar** é o instante em que, tendo-se analisado os elementos e processos conhecidos, devolve-se à comunidade os conhecimentos reelaborados e reconstruídos; uma espécie de resposta, quando propõe-se a solução dos problemas identificados, tendo em vista a necessidade de transformação.

Nesse azo, estabelece-se uma educação contextualizada, aquela consolidada como um instrumento pedagógico multidisciplinar que integra o estudante, a família, comunidade e a escola através do olhar sobre a realidade do/a educando/a, tornando-se elemento fundamental na construção de um conhecimento integrador.

Foram apresentados mapas temáticos de localização da sede dos municípios de Cansanção, Quijingue, Retirolândia, Baixa Grande, Nova Fátima e Santaluz, além de mapas demográficos sobre população urbana e rural, e também a carta mapa com imagem de satélite, permitindo a visualização da configuração territorial. Os mesmos foram utilizados para propor discussões acerca dos problemas identificados no lugar em que se vive, assim como, sobre a valorização das populações do campo.

A leitura das imagens de satélite permitiu identificar espaços de intensificação do desmatamento, expansão da área urbana, localização dos recursos hídricos, pastos, vias de acesso, atividades comerciais e industriais, igrejas, pré-

dios públicos, área de moradias, a escola etc. Esses aspectos foram analisados tendo por base o conhecimento sobre o território. As figuras 3, 4, 5, 6, 7 e 8 expõem as informações em imagem de satélite, sobre os municípios onde foram realizadas as oficinas. A cartografia participativa foi o meio utilizado para que os/as professores/as, coordenadores/as municipais e representantes da sociedade civil organizada, representassem a comunidade, momento em que evidenciou-se a percepção dos sujeitos, quando selecionaram as prioridades, ou seja, os problemas enfrentados, e logo em seguida identificou-se as possibilidades de soluções.

Verificou-se que os principais problemas listados nos municípios de Quijingue, Nova Fátima, Retirolândia, Santaluz, Cansanção e Baixa Grande relacionam-se diretamente com questões ligadas às mudanças climáticas, tais como: desmatamento, uso de queimadas para plantação de pastagem, descuido com as represas, assoreamento dos rios, retirada das matas ciliares - atingindo a flora e a fauna - e diminuição do volume das águas dos rios e riachos. Além disso, a expansão urbana com o adensamento das construções, a impermeabilização do solo e o uso de transportes — provocando a emissão de gases poluentes — contribui para as mudanças climáticas nos municípios.



Figura 3 – Quijunge, imagem de satélite



Figura 4 – Nova Fátima, imagem de satélite



Figura 5 – Retirolândia, imagem de satélite



Figura 6 – Santaluz, imagem de satélite

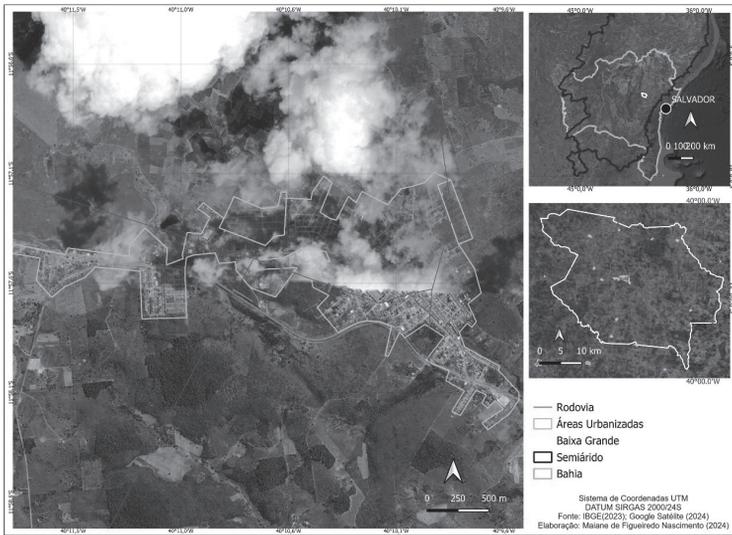


Figura 7 – Baixá Grande, imagem de satélite

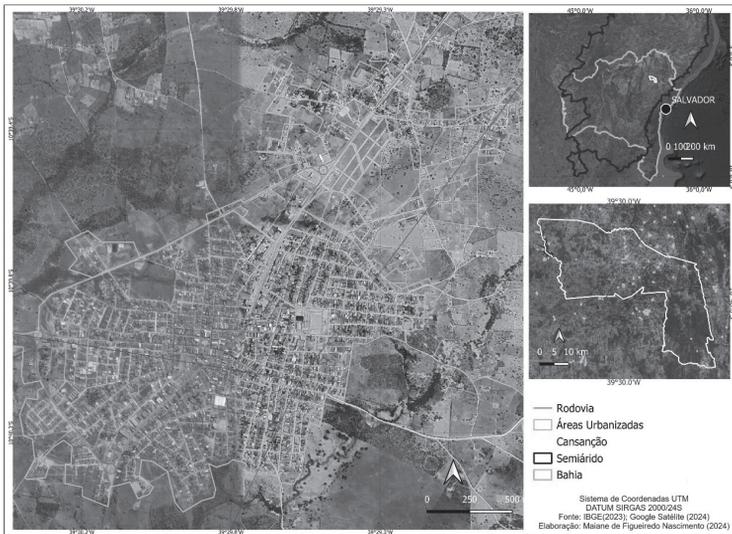


Figura 8 – Cansanção, imagem de satélite

Diante do exposto, pode-se afirmar que

Conhecer mais adequadamente o complexo geográfico e social dos sertões secos e fixar os atributos, as limitações e as capacidades dos seus espaços ecológicos nos aparece uma espécie de exercício de brasilidade, o germe mesmo de uma desesperada busca de soluções para uma das regiões socialmente mais dramáticas das Américas (Ab'Saber, 1999, p. 7).

Após a identificação dos problemas socioambientais, foram descritos os percursos para a transformação da realidade. Essa etapa foi registrada na elaboração dos etnomapas, quando listou-se os problemas enfrentados e, para cada um deles, propôs-se as políticas públicas necessárias para a solução dos mesmos.

Considerações finais

As mudanças climáticas resultam da forma como a sociedade se relaciona com o ambiente, degradando-o com o uso inadequado do solo, a ampliação de cultivos inapropriados para o lugar (especialmente em decorrência das condições do clima) e a forma como foram implantadas a industrialização e a urbanização, desde o início da revolução industrial. A queima de combustíveis fósseis, queimadas, desmatamento desenfreado e decomposição do lixo, dentre outros, trazem significativas consequências globais, conforme indicado pelos dados alarmantes sobre o clima.

Conclui-se, portanto, que há muito o que fazer para reverter a situação que ora se apresenta no Semiárido baiano.

A realização das oficinas permitiu ver que o Semiárido, a despeito das riquezas naturais, é definido tanto nacionalmente como em nível internacional pelos aspectos morfoclimáticos, evidenciando-se preferencialmente a semiaridez, eternamente considerada um fator negativo. Não se costuma analisá-lo tendo como referência as potencialidades que lhe são inerentes — pelo contrário, são negligenciadas — pois a preocupação é explicar a sua “capacidade” em constituir-se como “problema” regional/nacional. A construção dessa imagem tem por alicerce o processo histórico que data do período colonial, quando as políticas territoriais tinham por objetivo beneficiar a classe dominante, desejosa em usurpar as riquezas aqui encontradas. Outro fato que chama a atenção diz respeito à listagem dos problemas elaborada pelo Estado capitalista, matematizada como resultante das “desigualdades” e “desequilíbrios”, sempre colocados como uma “questão regional” (Freitas, 2014).

As sociedades se modificam no tempo e espaço, interagem e integram o local e o global através das tecnologias, quando a relação sociedade e natureza exprime profundas mudanças. Então, há necessidade de constante adaptação dos conhecimentos e a promoção de uma educação associada ao contexto de cada sujeito, com o objetivo de permitir a compreensão do seu lugar na sociedade. Isso implica uma educação pública de qualidade e acessível a todas as pessoas, em um projeto de educação contextualizada que possibilite a construção de uma sociedade justa, de uma democracia social e participativa que contemple as diferenças.

Nessa perspectiva, a educação se constitui como um fator determinante de transformação da realidade do campo no Semiárido, — especialmente quanto às mudanças climáticas — no sentido de pensar globalmente e agir localmente, como nos ensina Milton Santos. A transformação do espaço vivido resultará, portanto, do conhecimento sobre a realidade, culminando na ideia de pertencimento que fortalece a identidade territorial e contribui para a identificação do problema que se apresenta como uma emergência no âmbito mundial. Sendo assim, a produção do conhecimento realizado de forma coletiva com os professores do campo buscou o desvendamento e desvelamento da realidade no sentido de encaminhar-se à construção do futuro.

Referências

AB'SABER, A. N. O domínio morfoclimático semiárido das caatingas brasileiras. **Geomorfologia**, n. 43, p. 1-3, 1974.

AB'SABER, A. N. Dossiê Nordeste seco. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 13, 1999.

CASTRO, I. E. Seca versus seca. Novos interesses, novos territórios, novos discursos no Nordeste. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Brasil**: questões atuais de reorganização do território. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2008. P. 283-323.

DESERTIFICAÇÃO atinge 13% do semiárido brasileiro e ameaça a conservação da caatinga. **Fundação Joaquim Nabuco**, 2019. Disponível em: <https://antigo.fundaj.gov.br/index.php/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FREITAS, N. B. **O Descoroamento da princesa do sertão; de “chão” a território, o “vazio” no processo da valorização do espaço**. Tese (doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2014.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. (2005) Relatório final. **Grupo de trabalho interministerial para redelimitação do semi-árido nordestino e do polígono das secas**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, p.117.

SAMPAIO, R. A. S.; FREITAS, N. B. Desertification, Semiarid And Leaf Area Index in Jeremoabo's Pole: The Mediativ Assessment. **International Journal Semiarid**, ano 4, v. 4, p. 250-260, 2021.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SOMBRA, D., CANTO, O., CASTRO, C. J. N., QUARESMAS, M. J. N. Cartografia Temática e Cartografia Participativa: contribuições para uma abordagem materialista do tripé ensino-pesquisa-extensão. *In*: LEMOS, F. C. **Formação em psicologia social e sociologias insurgentes: traumas históricos em educação libertária** (pp.289-315), 2021.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Metade da população baiana vive no Semiárido**. Salvador: SEI, 2023. Disponível em: <https://sei.ba.gov.br/index.php>. Acesso em: 25 jan. 2024.

NASCIMENTO, F. Os recursos hídricos e o Trópico Semiárido no Brasil. GEOgraphia, 2013. 14. 82. 10.22409/GEOgraphia2012.v14i28.a13644.

Dados das autoras

Nacelice Barbosa Freitas

Professora do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial – Mestrado Profissional (PLANTERR) da UEFS. Doutora em Geografia (UFS). Mestre em Arquitetura e Urbanismo (UFBA). Coordenadora da área de Geografia do Projeto CAT.

Maiane de Figueredo Nascimento

Bacharel em Geografia. Mestranda em Ciências Ambientais (PPGM/UEFS). Bolsista de Iniciação à Extensão (PROEX-UEFS) no período entre 2021/2022 e 2023/2024. Orientadora Educacional (MOC).

CAPÍTULO 11

Conhecer, analisar e transformar a realidade do campo: identidade territorial e ensino de geografia no município de Nova Fátima (BA)

*Maiane de Figueredo Nascimento
Nacelice Barbosa Freitas*

Introdução

A Educação do Campo é resultado de um processo histórico de protagonismo dos trabalhadores do campo e suas representações, em busca de refletir os interesses sociais das comunidades camponesas nas políticas de educação e pelo respeito aos saberes, valores, trabalho, cultura e identidade dos povos camponeses.

Ao longo da história, a expulsão das famílias camponesas têm ocorrido devido à presença de latifúndios, com força econômica de produção voltada para o capital, e à ausência de políticas de acesso à terra, reforçando uma ideia de campo comumente estereotipada, além de potencializar o antagonismo campo-cidade, segundo o qual o campesinato é retratado como o estigma do atraso.

No entanto, o campo em questão não será o do agronegócio, homogêneo, devastador, baseado na monocultura e produção capitalista, mas aquele do campesinato, do território heterogêneo, diverso, com a presença do homem e da mulher do campo que constroem sobre ele suas existências e suas histórias. Nesse sentido, há dimensões além das geográficas — políticas, sociais e culturais —, todas baseadas nas relações dos seres humanos com a natureza.

Assim, o Programa CAT — Conhecer Analisar e Transformar a Realidade do Campo — atua nesse contexto de fortalecimento das escolas do campo e seu significado para a vida dos alunos, das suas famílias e da comunidade. No nosso caso em específico, a questão a ser discutida gira em torno dos conhecimentos geográficos e da cartografia participativa. O objetivo principal consiste em melhorar a aprendizagem, desenvolvida com os materiais pedagógicos contextualizados, incluindo os sujeitos e a comunidade nos projetos, além de contribuir para a elaboração e execução de políticas públicas educacionais no campo dos 20 municípios da região Semiárida integrantes do Programa, ampliando, por fim, o fazer extensionista da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Educação do Campo Contextualizada e ensino da Geografia

As sociedades se modificam em uma escala de tempo e espaço, interagem e integram o local e o global através

das tecnologias. A relação sociedade e natureza exprime profundas mudanças; então, há a necessidade de constante adaptação dos conhecimentos e a promoção de uma educação associada ao contexto de cada sujeito, com o objetivo de permitir a compreensão do seu lugar no todo. Isso implica uma educação pública de qualidade e acessível a todas as pessoas, um projeto de educação que possibilite a construção de uma sociedade justa, de uma democracia social e participativa que contemple as diferenças.

A educação é um caminho essencial a ser percorrido em busca de um futuro e um mundo melhor, garantida como direito pela Constituição Federal de 1988, no seu Art. 205, o qual estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser promovida e incentivada pela família com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento de um ser crítico, preparando para o exercício da cidadania e formando o profissional.

A educação contextualizada funciona como um instrumento pedagógico multidisciplinar que integra o aluno, a família, sociedade e comunidade escolar através do olhar sobre a realidade do educando, tornando-se elemento fundamental na construção de um desenvolvimento sustentável e integrando os desafios e perspectivas da educação, além de abordar as questões ambientais que envolvem a convivência com o Semiárido.

A Educação do Campo é uma construção dos movimentos sociais e territoriais camponeses, uma resposta à invasão do território pelo capitalismo, um movimento de resistência, de luta emancipatória através de uma proposta educacional. Segundo Camacho (2011), essa luta parte da

reivindicação da distribuição equitativa de terra e renda no Brasil, sendo “que a principal metodologia de luta é a ocupação de terras improdutivas/devolutas/griladas” (Camaço, 2011, p. 26). Porém, a luta camponesa vai além, pois busca desenvolver o seu território de forma a proporcionar aos sujeitos do campo a compreensão da realidade interligada aos processos de produção e reprodução material e simbólica das classes camponesas, em contraponto à educação neoliberal e urbanizada — possibilitando, assim, a ruptura do modelo socioeconômico capitalista.

A Educação do Campo Contextualizada é resultado da construção de direitos dos povos do campo, especialmente das crianças e adolescentes, com vistas ao fortalecimento da identidade da mulher e do homem do campo. Apresenta-se como uma proposta política e educacional “indispensável para uma formação significativa das crianças, adolescentes e adultos das populações do campo, das comunidades tradicionais, dos povos da floresta e de comunidades ribeirinhas e mesmo as populações urbanas” (Carneiro, 2018, p. 3).

Para discutirmos a Educação Contextualizada do Campo, precisamos refletir sobre o conceito de identidade, compreendida como algo dinâmico, construída a partir da cultura, da história e das relações que a integram. Além disso, devemos debater também sobre a ideia de pertencimento, do sentir-se parte de algo maior, dos vínculos sociais, da comunidade, das raízes. Identidade e pertencimento são a base fundamental no processo de formação do sujeito e dizem respeito ao que elas são e ao contexto em que vivem. Dialogando com esses aspectos é que a Educação do Campo Contextualizada cria estratégias de ensino-aprendizagem

para a educação no campo. Sendo assim, é um projeto de educação que busca transformar a realidade, estudando os conteúdos pedagógicos, associando-os ao contexto em que se vive, ou seja, problemas enfrentados pela comunidade – partindo da realidade local para o universal. Dessa forma, leva o educando a compreender a realidade do mundo e, essencialmente, a do seu lugar, estimulando o sentimento de pertencimento e instigando a investigação, de forma a buscar soluções criativas e transformadoras para sua realidade.

O já referido Projeto CAT tem como base os ensinamentos de Paulo Freire, cujo objetivo principal consiste em:

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 um desenvolvimento sustentável integral e integrado na região (território) (Projeto CAT, 1995, p. 10).

A metodologia tem por referência a ação-reflexão-ação, partindo da realidade vivida pelo estudante e voltando-se para ela a fim de melhorá-la. Assim, o conhecimento produzido em sala de aula visa cumprir três etapas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem:

Conhecer: pesquisa da comunidade. Analisar: registro e reflexão sobre o pesquisado para construir conhecimento sobre a realidade. Transformar: a partir da devolução à

comunidade dos conhecimentos construídos pelos alunos buscar, com esta, solução para os problemas identificados, ou melhoria da realidade (Projeto CAT, 1995, p. 11).

A Educação do Campo Contextualizada através da metodologia CAT tem sua base na concepção de uma educação crítica, lúdica, contextualizada e transformadora, ou seja, uma educação que cria significado dentro da vivência do educando. Trabalha de forma dinâmica, integrando as áreas do conhecimento de maneira inter e transdisciplinar, e busca promover intervenções no lugar e inserir os educandos no contexto da realidade mundial. Assim, o “Projeto CAT desenvolve as ações de forma integral, holística e sistêmica, através de pesquisa-ação, tendo como instrumento de planejamento a Ficha Pedagógica, que segue um itinerário – passos metodológicos” (Carneiro, 2018, p. 1).

O objetivo do CAT é que os estudantes e suas famílias compreendam a importância da escola em suas vidas e na vida da comunidade, possibilitando uma aprendizagem de conhecimento que permita entender a realidade em que eles estão inseridos para ampliar os conhecimentos universais, estimulando o exercício da cidadania e a contribuição para um mundo solidário e sustentável.

O Projeto CAT é um programa de extensão da UEFS em parceria com o Movimento de Organização Comunitária (MOC), com as Secretarias Municipais de Educação e com os movimentos sindicais e sociais do campo, que compõem uma rede de apoio na execução de seus objetivos. A Secretaria de Educação de cada município e a equipe de coordenadores e professores devem participar de uma formação continuada em Educação do Campo Contextualizada.

Deve haver engajamento desses diferentes agentes e investimentos para efetivarem as ações propostas pelo projeto.

Ensino de Geografia nas escolas do campo: identidade territorial no Semiárido, conhecimento cartográfico e elaboração de etnomapas

A relação natureza e sociedade pode ser explicada através do ensino da Geografia, cujos elementos teórico-conceituais oferecidos, quando estudados de forma contextualizada e vinculados a uma realidade, geram compreensão socioespacial, permitindo a apropriação do espaço e dos elementos de identidade que diferenciam os sujeitos a partir de comparações em diferentes escalas e perspectivas. Segundo Corrêa (2000, p. 15), o espaço geográfico “está associado a uma porção específica da superfície da terra, seja pela natureza, ou seja, pelas marcas que o homem ali imprimiu”. As ações dos seres humanos são capazes de produzir espaços complexos onde ocorrem mudanças frequentes, diferenciando realidades e gerando vivências distintas. A produção da identidade territorial da comunidade, mesmo sendo aparentemente uma construção natural, resulta das relações de poder presentes no território e, conseqüentemente, dos sujeitos sociais que processam a transformação do espaço.

Segundo Silva (2000, p. 81),

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens so-

ciais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

A produção de etnomapas é uma metodologia de mapeamento cultural que busca conciliar o conhecimento tradicional — aspectos da cultura e dos costumes — de uma comunidade às técnicas e conhecimentos cartográficos. Segundo Ataíde e Martins (2005, p. 2 *apud* Machado, 2014, p. 49),

É a arte de produzir cartas por uma população ou grupo social onde são destacados elementos culturais e históricos. Difere da cartografia convencional por destacar a importância dos saberes das populações tradicionais sobre a natureza, valorizando o conhecimento etnoecológico para o adequado manejo dos recursos naturais.

Logo, trabalhar com mapas confere a possibilidade de visualizar espaços em que o sujeito do campo está inserido de forma dinâmica e prática, permitindo identificar os elementos que caracterizam sua identidade construída a partir da ideia de pertencimento àquele espaço, constituindo o território como uma categoria de atuação em busca de direitos.

Assim, entende-se que o ensino da Geografia possui significativa importância nos estudos relacionados à Educação do Campo, devido à capacidade de análise e transformação que os conhecimentos geográficos proporcionam. Segundo

Camacho (2011), a geografia possui relação intrínseca com a realidade, proporcionando ao educando a capacidade de interpretar criticamente a realidade e fomentar ações transformadoras, interpretando as relações sociais, de territórios, de classe e as contradições inerentes.

Com o intuito de proporcionar experiências práticas acerca dos conhecimentos geográficos aos professores e coordenadores do Colégio Municipal Roque Dias da Silva, uma escola do campo no distrito de Santo Antônio, município de Nova Fátima, Bahia, foi ministrada, no dia 18 de novembro, a Oficina “Ensino de Geografia nas escolas do campo: identidade territorial no Semiárido, conhecimento cartográfico e elaboração de etnomapas”.

As atividades foram iniciadas com apresentação e contextualização da origem dos mapas, elementos de composição, instrução para leitura e interpretação de mapas, relação entre mapa e dados reais, escalas e projeções cartográficas, orientação para utilizar mapas, interpretação e análise de contextos geográficos.

Foram interpretados mapas temáticos de localização do município de Nova Fátima. A princípio, um mapa demográfico apresentando o número de habitantes — população total, urbana e rural (Figura 1). Em seguida, fez-se a leitura da carta mapa com imagem de satélite, permitindo a visualização da configuração espacial do município (Figura 2). Esses dois mapas foram utilizados para propor discussões acerca da realidade vivida e da valorização da população do campo, especialmente quanto à identidade territorial do homem e da mulher do campo (Figura 3).

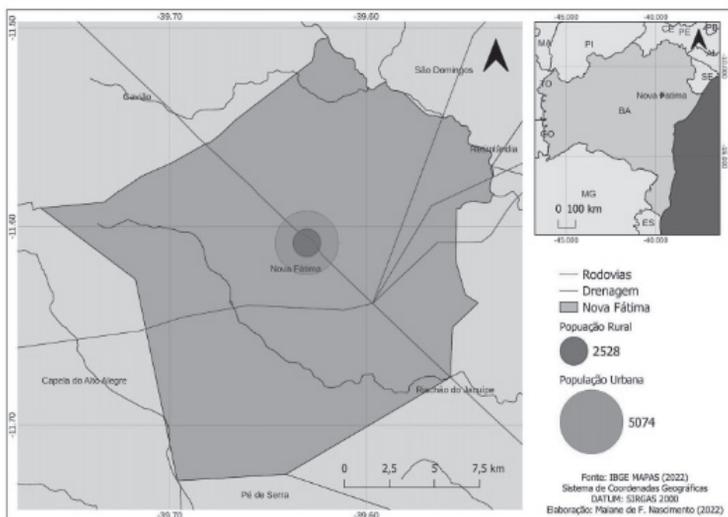


Figura 1 – Nova Fátima: localização na Bahia e dados demográficos



Figura 2 – Imagem de satélite de Nova Fátima

Após as discussões, foram realizadas atividades práticas, desenvolvidas com o intuito de ensinar a disciplina de Geografia de modo a instigar uma educação contextualizada que aproximasse os conteúdos estudados sobre a realidade do educando, tornando um ensino humanizado, apresentando atividades pedagógicas lúdicas, interativas e interdisciplinares, contribuindo para fortalecer a identidade da escola do campo.

As atividades desenvolvidas partiram da sensibilização, quando os professores foram direcionados para a área externa da escola, tiveram os olhos vendados e foram orientados a indicar a localização e orientação de onde estavam, identificando o nascente e o poente. Assim, as noções de pontos cardeais e pontos colaterais foram apresentadas (Figura 4). Observou-se que alguns dos professores não tinham clareza sobre como situar-se no espaço encontrando o Norte, assim como o Leste e o Oeste a partir das posições nascente e poente, demonstrando a necessidade de se estudar esse conteúdo em sala de aula nas séries iniciais.



Figura 3 – Apresentação dos conteúdos dos mapas
Foto: Maiane F. Nascimento.



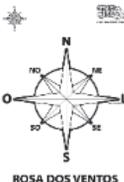
Figura 4 – Momento de sensibilização: noção de localização
Foto: Maiane F. Nascimento.

Foi feita a leitura do texto de Rubem Alves, “O rio São Francisco no Paraná”, publicado no *Jornal São Paulo*, em 11 de julho de 1999, realizando uma interpretação do texto e enfatizando o senso de localização. A exposição dialogada destacou a importância dos mapas para o estudo da realidade socioespacial, compreendendo-se que o mapa tem uma relação direta com a vida e expõe de forma sintetizada o espaço onde se vive.

A atividade de lateralidade e pontos cardeais permite desenvolver a capacidade de compreensão a partir de uma tabela composta com diversas figuras. De acordo com as indicações de lateralidade ou de pontos cardeais em relação a uma determinada figura, identificava-se as figuras correspondentes, conforme exemplo da Figura 5. Utilizamos a mesma figura para direcionar o lado direito e esquerdo, acima e abaixo, e também norte, sul, leste e oeste, tomando como referência a coluna lateral esquerda e superior para iniciar o direcionamento.

LATERALIDADE E PONTOS CARDEAIS

0	1	2	3	4	5	6	7	8
1	■	★	▲	→	♥	⚡	☁	📦
2	▣	◆	○	▬	↓	✕	≠	C
3	←	+	↑	a	5	@	B	!
4	—	b	÷	4	👕	;	12	y
5	A	2	lh	🗑️	22	H	~	;
6	🐕	d	:	55	🌸	E	10	🚗
7	C	☾	3	?	D	😊	%	✈️
8	👐	11	ch	🕊️	\$	13	🐟	👣



ROSA DOS VENTOS

Figura 5 – Lateralidade e pontos cardeais

Fonte: Elaboração própria.

A atividade denominada Labirinto consistiu em desenhar um labirinto no piso da sala e foi realizada em dupla: uma das partes permanecia com os olhos vendados e a outra orientava as indicações de direção com a finalidade de chegar ao fim do caminho, reforçando e colocando em prática o entendimento de lateralidade, pontos cardeais e pontos colaterais.

A atividade Origem (local) dos produtos industrializados visou identificar a origem de diversos produtos comercializados em Nova Fátima e o local em que foram fabricados a partir dos rótulos dos mesmos, além de identificar as rodovias, aeroportos e portos percorridos (Figura 6). Selecionamos alguns produtos e verificamos sua origem, localizando no mapa mediante a sinalização com um alfinete, traçando uma linha com um cordão até o alfinete que identificava o município de Nova Fátima — tecendo, assim, uma teia para demonstrar as relações do município com outras partes do Brasil e do mundo (Figura 7).



Figura 6 – Identificação dos elementos do mapa

Foto: Maiane F. Nascimento.



Figura 7 – Origem dos produtos industrializados comercializados em Nova Fátima

Foto: Maiane F. Nascimento.

Também foram realizados os cálculos de escala, determinando a distância real em linha reta entre o ponto de origem e o município, transformando centímetros em quilômetros. O cálculo da escala é feito da seguinte maneira: $E = d/D$, sendo: E = a escala, d = distância no mapa, D = distância real.

O Mapa Mudo utilizou a imagem impressa com a divisão regional do Brasil junto à correspondente legenda para serem feitas a pintura do mapa e a construção da legenda. Na sequência, a imagem foi colocada sobre uma folha de papel carbono e sobreposta a palitos de picolé, com o objetivo de transpor a figura nos palitos e formar um quebra cabeça (Figura 8).



Figura 8 – Construção do quebra-cabeça do mapa de divisão regional do Brasil

Foto: Maiane F. Nascimento.

A Planta Baixa da sala de aula foi a atividade escolhida para reforçar o entendimento sobre o cálculo de escala, além dos elementos que compõem o mapa e o seu *layout*, propondo a construção de uma planta baixa da sala do auditório em que estava sendo realizada a oficina e os elementos presentes na mesma (Figura 9). A atividade teve por objetivo demonstrar as proporções espaciais, ou seja, a relação entre o espaço real e o mapa, momento em que é possível perceber que vários elementos da realidade são eliminados para caber nas dimensões do papel.

A cartografia participativa, atividade em que os professores representaram a comunidade de acordo com seus olhares e vivências, demonstrou a percepção de cada participante sobre a realidade, evidenciando suas prioridades durante a representação. Os elementos desenhados nos mapas deixaram claro algumas questões presentes no lugar, como a ausência de arborização — mesmo em uma área rural — e a preocupação com as lagoas e represas presentes na comunidade. A atividade funcionou como reforço para os conhecimentos acerca do mapa e de seus elementos constituintes: título, legenda, referência de Norte, escala, noção de espaço etc. (Figura 10).



Figura 9 – Planta baixa da sala de aula
Foto: Maiane F. Nascimento.



Figura 10 – Cartografia participativa

Foto: Maiane F. Nascimento.

As atividades realizadas durante a oficina podem ser aplicadas com os alunos das escolas do campo, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, considerando as adaptações acerca das características de cada série. Com isso, possibilita-se ao educando sentir-se parte do espaço vivido e introduzir os conhecimentos geográficos ao entendimento crítico da realidade em que está inserido, gerando o entendimento da aplicabilidade prática desses conhecimentos no seu cotidiano e reforçando a ideia de pertencimento.

Considerações finais

A realidade vivenciada nas escolas do campo apresenta algumas limitações impostas pelas circunstâncias de uma escola da área rural: limitação de recursos e de acesso, falta de formação adequada dos professores com relação ao componente curricular que ensinam ou ausência de formação continuada relacionada a métodos e técnicas de ensino são alguns exemplos. Assim, é fundamental que a educação destinada seja de aproximação com o campo e com foco na melhoria das condições de vida, garantindo a permanência do homem e da mulher no campo.

A oficina teve justamente o objetivo de trazer os conteúdos geográficos com o objetivo de contribuir com a formação dos professores e possibilitar a transferência de conhecimento de modo mais prático e com mais clareza. Ao final do encontro, foram apresentados os trabalhos construídos pelos professores e realizada a avaliação da oficina. Os resultados mostraram a dificuldade que os professores têm em ensinar conteúdos simples em sala de aula, visto que a maioria possui formação por magistério, ou outra formação acadêmica, porém, pela necessidade, foi remanejado para a disciplina de Geografia.

As dificuldades relatadas transitaram principalmente entre fortalecer a identidade dos sujeitos do campo e a ausência de atividades pedagógicas práticas que visassem aproximar o estudante com o conteúdo para promover seu interesse. A realização da oficina possibilitou entender de forma nítida a necessidade de proporcionar, a partir da

vivência da realidade dos professores e alunos do campo, o compartilhamento dos conhecimentos e discussões que permeiam o fortalecimento da sua identidade através da formação continuada dos professores e coordenadores que atuam no Projeto CAT.

Logo, a produção de mapas atua justamente nesse contexto de percepção do sujeito, possibilitando o entendimento da realidade, de como o espaço é sistematizado e da importância da apropriação da identidade a partir dos contextos sociais e espaciais que os educandos estão inseridos, gerando autonomia, possibilidade de construção de uma nova mentalidade do espaço e transformação da realidade do Semiárido baiano.

Referências

ATAÍDE, M. S.; MARTINS, A. L. U. A Etnocartografia como ferramenta de gestão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA, 22., 2005, Macaé. **Anais [...]**. Macaé: SBC, 2005.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CAMACHO, R. S. A Geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. **Revista Percursos**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2011.

CARNEIRO, V. M. O. (org.). **Contribuições para construção e planejamento de orçamentos municipais para educação do campo contextualizada: cadê o orçamento?** Feira de Santana: MOC, 2018.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, M. C. **Mapeamento cultural e gestão territorial de terras indígenas: o uso dos etnomapas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

PROJETO CAT - Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo na Construção do Desenvolvimento Sustentável. Programa de Extensão Universitária. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pró-Reitoria de Extensão, 1995. Disponível em: < <https://sistex.uefs.br/public/view/129> >

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73 - 102.

Dados das autoras

Maiane de Figueredo Nascimento

Bacharel em Geografia. Mestranda em Ciências Ambientais (PPGM/UEFS). Bolsista de Iniciação à Extensão (PROEX-UEFS) no período entre 2021/2022 e 2023/2024. Orientadora Educacional (MOC).

Nacelice Barbosa Freitas

Professora do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial – Mestrado Profissional (PLANTERR) da UEFS. Doutora em Geografia (UFS). Mestre em Arquitetura e Urbanismo (UFBA). Coordenadora da área de Geografia do Projeto CAT.

E-book

PROJETO CAT

UMA CAMINHADA DE 30 ANOS CONSTRUINDO A
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SEMIÁRIDO BAIANO

Este livro foi composto no formato 15,0 x 21,0 cm, fonte
Minion pro (texto principal e títulos), em março de 2025.

Em 2024, o Projeto CAT - Conhecer, Analisar e Transformar completou 30 anos de caminhada. São três décadas de uma história de transformação da realidade da Educação do Campo no Semiárido baiano, por meio de esforços conjuntos de diversos atores: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Secretarias de Educação e Movimentos Sociais dos mais de 20 municípios parceiros; mas, principalmente, de transformações conduzidas por crianças e famílias do campo que são protagonistas da mudança, conforme suas lutas e sonhos. Neste livro, estão reunidos textos que sintetizam essa caminhada e os desafios atuais, mas que também apontam perspectivas para o futuro da Educação do Campo e do Projeto CAT como forma de transformação da sociedade.



ISBN-978-65-83341-03-7

