

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA**

**SEMENTES DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA:
RESULTADOS E CAMINHOS ENCONTRADOS NA PESQUISA
DO PROJETO CAT MOC/ICEP/UFCG**

Maria do Socorro Silva

Feira de Santana, 2015

**PROJETO STRUCTURAL IMPROVEMENTS TO RURAL SCHOOLEDUCATION
MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA -MOC
INSTITUT ZUR COOPERATION BEI ENTWICKLUNGSPROJEKTEN – ICEP.**

Coordenação Geral da Pesquisa

Profa Dra. Maria do Socorro Silva
Profa Dra. Inaiá Maria Moreira de Carvalho

Elaboração e sistematização

Prof. Esp. Djair Silva
Profa Dra. Inaiá Maria Moreira de Carvalho
Profa Dra. Maria do Socorro Silva

Equipe de Pesquisadores de Campo

André Cerqueira Costa
Antonio Wilson Ferreira Menezes
Cremilda Rodrigues Pereira
Daiane Santos Silva
Dilma Melo Carneiro
Diogo Reyes da Costa Silva
Djair Silva
Edgar Porto
Elisângela Costa do Carmo
Lícia Maria Souza dos Santos
Luiz Carlos Silva Souza
Marcos Fellipe Costa Marques
Maria Gildete Costa Improta
Rafael de Aguiar Arantes
Sueli Maria Gonçalves Hitti
Thais de Araújo Santos

Diagramação

Apronto Comunicação 75 3022-1120

Impressão

MOC - Movimento de Organização Comunitária

Antonio Albertino Carneiro - Presidente
José Jerônimo de Morais - Diretor Técnico
João Batista de Cerqueira - Diretor Financeiro
Theresinha Dantas de Menezes - Diretora de Relações Públicas
Jussara Secondino do Nascimento - Diretora Administrativa

Célia Santos Firmo - Secretária Executiva
Maria Vandalva Lima de Oliveira - Coordenadora Pedagógica

Naidison Quintella Baptista - Assessor da Diretoria

Colaboradoras da Equipe Educação MOC

Ana Paula Mendes Duarte
Bernadete Mariene C. Santos
Quêzia Alvim de Souza
Vera Maria Oliveira Carneiro

Revisão do texto

Marcos Fellipe C. Marques
Nelmira Moreira da Silva

Capa

Leandro Almeida

Apoio para pesquisa e publicação

Institut zur Cooperation bei Entwicklungs-Projekten- ICEP
Fundação Optmus

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecista do CDSA/UFCG

S471 Sementes de educação contextualizada : resultados e caminhos encontrados na pesquisa do Projeto CAT MOC/ICEP/UFCG/ Organização de Maria do Socorro Silva. – Feira de Santana - BA: Editora Curviana, 2015.

92 p.: il.

ISBN: 978-85-64846-11-1.

1. Educação do campo. 2. Educação contextualizada. 3. Projeto CAT. 4. Pesquisa em Educação do Campo. 5. Custo aluno – escola do campo. I. Silva, Maria do Socorro.

CDU: 37.018

AGRADECIMENTOS

Aos professores/as, estudantes, coordenadores pedagógicos, diretores, egressos, gestores, famílias e organizações sociais da região sisaleira que contribuíram com esta pesquisa com suas práticas, conhecimentos e percepções.

Ao Institut zur Cooperation bei Entwicklungs-Projekten (ICEP), na pessoa de Benedikt Metternich apoio para realização deste trabalho e sua publicação.

À Equipe do MOC pela colaboração em todas as etapas da pesquisa e de sua sistematização.

À equipe de pesquisadores de campo que foram fundamentais na coleta e organização das informações que possibilitaram este trabalho.

Ao CDSA/UFCG pelo acolhimento institucional da pesquisa.

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA	07
O QUE É O MOC?	15
O QUE É O PROJETO CAT?	23
A METODOLOGIA DO CAT CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR	41
QUAIS OS PASSOS PARA IMPLANTAÇÃO DO CAT NA REDE PÚBLICA?	49
FRUTOS COLHIDOS: RESULTADOS NO CONTEXTO, NA ESCOLA E NOS SUJEITOS	55
QUANTO CUSTA ESTA AÇÃO?	73
NOVAS SEMENTES SERÃO LANÇADAS: PROPOSIÇÕES PARA IMPLATAÇÃO E FORTALECIMENTO DO CAT	85
REFERÊNCIAS	91

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Hoje tem muita gente falando da qualidade na Educação, da melhoria no aprendizado das/os estudantes. Existem também vários movimentos e redes defendendo a Escola Contextualizada, políticas públicas para as escolas do campo, formação inicial e continuada para professoras/es do campo. Isso nos leva a indagar: **O que é uma escola contextualizada? Temos escolas que se organizam assim? Por que estas mudanças? Como fazer estas mudanças? Quais políticas precisam ser efetivadas? Com quem? Quanto custa realizar estas mudanças na escola? Quais passos precisam ser dados?**

Estas perguntas foram nos inquietando. Para respondê-las organizamos uma pesquisa cujo objeto foi o Projeto CAT, coordenado pelo Movimento de Educação Comunitária – MOC. O Projeto CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo é desenvolvido por esta entidade em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e Movimentos Sociais e Sindicais do campo em mais de 20 municípios da região semiárida da Bahia.

O MOC constitui um dos lugares institucionais importantes no fortalecimento do Movimento da Educação do Campo no Brasil e na Rede de Educação Contextualizada do Semiárido Brasileiro-RESAB.

O conceito Lugar Institucional, nesta pesquisa, apoia-se nos trabalhos de Rosângela Carvalho (2004), considerando-o enquanto instituidor e instituído de um discurso político-pedagógico, construtor de uma nova base epistemológica e de uma materialidade de onde emergem as concepções, as práticas pedagógicas e interagem os sujeitos docentes, discentes e gestores, mediados pelos conteúdos pedagógicos, dentro do contexto do campo e do semiárido.

Do total de 06 (seis) municípios o MOC atua em parceria com o Institut zur Cooperation bei Entwicklungsprojekten – ICEP, que suscitou na instituição uma pesquisa a ser realizada por pesquisadores de Universidades públicas sobre os impactos da ação do CAT nesses municípios.

Incentivar o envolvimento dos gestores públicos, educadoras/es, estudantes e organizações sociais na construção das políticas educacionais, numa perspectiva do desenvolvimento sustentável da região; fomentar conhecimentos políticos-pedagógicos que contribuam para o fortalecimento da escola contextualizada a partir de uma relação democrática e propositiva entre sociedade civil e poder público; e proporcionar subsídios para uma replicação/multiplicação da metodologia em outras regiões como política pública foram os objetivos deste estudo.

O movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes no campo, que possibilitasse a melhoria das escolas localizadas nas comunidades rurais, assentamentos, florestas e comunidades ribeirinhas e realizasse uma descolonização curricular nas escolas públicas. (SILVA, 2009).

Para o atendimento desses objetivos, foram selecionados: a) dois municípios que estão no Projeto CAT desde o seu início, sendo Conceição do Coité e Riachão do Jacuípe; b) dois municípios em que a adesão ao CAT ocorreu mais recentemente - Barrocas e Serrinha; c) dois municípios onde o CAT não está presente - Gavião e Tucano.

Para realizar o estudo sobre os impactos da metodologia CAT nas políticas educacionais e na aprendizagem das crianças das escolas do campo dos municípios selecionados na pesquisa, adotamos a metodologia qualitativa numa perspectiva da pesquisa-ação, que possibilitou um processo, não apenas de descrição, mas também de análise, reflexão e geração de acontecimentos que, em certos casos, desencadearam mudanças no âmbito da coletividade impli-

cada, com redirecionamento de ações e prioridades do trabalho em curso pelo MOC e agentes municipais.

A prática colaborativa fortalece as oportunidades, para que os resultados da pesquisa sobre a ação desenvolvida possa voltar para os sistemas educacionais e escolas de forma mais aprofundada e crítica. Essa metodologia orientou a inserção dos pesquisadores em todas as etapas do trabalho, desde a entrada em campo, até na socialização e sistematização dos resultados, além de ajudar na relação com os sujeitos pesquisados, nos procedimentos e instrumentos utilizados. (HAGUETE, 1999).

Uma mudança importante tecida ao longo da pesquisa com os debates e reflexões foi a de que o CAT tornou-se mais que uma metodologia e de que um projeto, na verdade se constituiu num Programa de Educação do Campo e Contextualizada, que possui várias ações articuladas, a partir de uma metodologia de contextualização com um diálogo entre os saberes advindos do contexto e das ciências.

A participação da equipe do Projeto CAT, coordenadores pedagógicos, professoras e gestores durante todo o processo de pesquisa, principalmente nos seminários de socialização dos resultados de cada etapa, possibilitaram um movimento em espiral, no qual os achados contribuíram para a avaliação e planejamento do trabalho e a realimentação do grupo produziu novos conhecimentos e delinearum novos procedimentos de pesquisa que envolveu os diferentes sujeitos: MOC, UEFS, Secretarias de Educação, Escolas e Organizações Sociais.

Identificamos as mudanças que estão acontecendo nos municípios da gestão da política a gestão da sala de aula e sua interação com a comunidade, a percepção positiva dos secretários de edu-

cação sobre a contribuição do CAT para a Educação no município, reflete-se nos esforços empreendidos para inserção da Educação do Campo, nos planos municipais de educação, na constituição de equipes específicas para coordenar o trabalho pedagógico das escolas nas secretarias, e na intenção de avançar na formulação da legislação e na universalização da proposta na rede pública municipal.

A abordagem qualitativa em nenhum momento se contrapõe ao uso dos dados quantitativos secundários, ou mesmo de técnicas quantitativas, como por exemplo, utilizamos durante a investigação a econometria para uma maior aproximação dos custos e financiamentos da educação nos municípios pesquisados. Essa contraposição entre quantitativo e qualitativo há muito é questionada dentro da pesquisa educacional brasileira.

E principalmente, ficou muito evidente, que umas das principais tensões para efetivação da Proposta como uma política pública da rede municipal e/ou estadual são: ***a organização e cultura política da gestão que não incorporou ainda a perspectiva da afirmação dos direitos e da diversidade, a falta de autonomia de muitos gestores da educação para definir e operacionalizar prioridades para Educação do Campo, desconhecimento da legislação específica da Educação do Campo por parte dos gestores/as e professoras/es, fragilidade dos conselhos de gestão para o controle social das políticas educacionais nos municípios, poucos recursos nos orçamentos municipais para infraestrutura das escolas do campo***, enfim, temos uma série de lacunas relacionadas à decisão política dos gestores para efetivação de uma política afirmativa como esta.

Por isto, pensamos vários produtos desta pesquisa, alguns foram sendo socializados durante o processo, outros agora ao seu final, além de um livro com todos os dados coletados, pensamos este livreto para socialização da proposta nos municípios, para subsidiar a discussão coletiva dos que querem fazer uma escola com

qualidade e contextualizada, para os que querem conhecer propostas educativas do campo.

Esta é a intencionalidade deste livreto: despertar curiosidades, suscitar prosas, rodas de conversa, desejo de experimentar mudar a prática pedagógica, iniciativas para assegurar direitos dos sujeitos do campo no semiárido. Enfim, gerar um efeito multiplicador da ação de ler criticamente o mundo, e agir de forma crítica e criativa no mesmo. Assim, estamos convidando você, a juntar um grupo na escola, no município para ler e discutir este material, e planejar que passos poderiam ser dados na sua escola e no seu município para construir a Educação do Campo e Contextualizada.

Boa leitura e discussão!



*“Gente quer comer.
Gente quer ser feliz.
Gente quer respirar ar pelo nariz (...).
No coração da mata,
gente quer prosseguir.
Quer durar, quer crescer,
gente quer luzir (...).”*

(Caetano Veloso, “Gente”)



O QUE É MOC?

Maria

do Socorro Silva

O Movimento de Organização Comunitária – MOC nasceu em 1967, a partir de um trabalho social da Igreja Católica, que procurava se posicionar contra a opressão e as desigualdades num período muito difícil da história brasileira, a ditadura militar, no qual qualquer forma de organização social ou comunitária era duramente reprimida. Naquele momento da história, a igreja católica era um dos poucos espaços que conseguia, com um trabalho de evangelização, aglutinar pessoas nas comunidades e pastorais. Isto certamente possibilitou a organização inicial do MOC, bem como a influência da doutrina social cristã e da teologia da libertação na fundamentação de sua ação educativa inicial junto às camadas populares do Semiárido baiano.

O MOC se tornou autônomo da Igreja e em 1970, mas manteve relações de parceria

Missão do MOC

Contribuir para o desenvolvimento integral, participativo e ecologicamente sustentável da sociedade humana, através de capacitação, assessoria educativa, incentivo e apoio a projetos referenciais, buscando o fortalecimento da cidadania, a melhoria da qualidade de vida e a erradicação da exclusão social.

Região Sisaleira

A denominação da região se deve à tradicional cultura do sisal, também conhecido como agave, planta rústica originária do México, que se desenvolve em regiões semiáridas. Sua fibra tem vasta utilização no mercado Internacional, sendo empregada nas indústrias de cordas, papel, confecção, entre outras. Na Bahia, desenvolveu-se na região econômica Nordeste, envolvendo cerca de 35 municípios, que compõem a Região Sisaleira. Essa região ganha visibilidade com pressões e campanhas da sociedade civil organizada para a questão dos mutilados nas rudimentares máquinas do sisal e o total desamparo aos trabalhadores, o que suscitou a organização de sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais na região e a organização de diferentes movimentos de luta pelos direitos trabalhistas, política agrícola e pela terra.

(site: www.moc.org.br)

com diferentes igrejas que atuam no trabalho comunitário com agricultores/as. A sua atuação se expandiu gradativamente ao longo dos anos envolvendo novas linhas de ação de formação das lideranças sociais, de atuação na gestão das políticas públicas, na efetivação das ações de convivência com o semiárido, no trabalho de comunicação e com as diferentes modulações dos sujeitos populares, tais como: dimensão de gênero, geração e relações étnico-raciais. Durante este período, suas matrizes de referência também vão se redimensionando com a incorporação da Educação Popular, principalmente de base freireana, bem como fundamentos provenientes do paradigma da convivência com o semiárido, da agroecologia e da economia solidária.

O trabalho com educação popular, comunicação e cultura, com agricultores/as, sindicatos e organizações sociais que atuavam junto classe trabalhadora do sisal foi gradativamente levando a instituição a se aproximar, no final da década de 1990, com a educação escolar. A incorporação nas ações do combate à violação dos direitos das crianças e adolescentes, especialmente pela erradicação do trabalho infantil, situação usual, especialmente no trabalho do sisal, aproximou a entidade do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, e conseqüentemente de pensar metodologias de trabalho junto ao público infante-juvenil, ampliando a ação para além dos sujeitos adultos do campo.

A experiência de trabalhar no PETI, mesmo não tendo se tornado uma Política Pública Nacional nos moldes do que se operou na Bahia, teve como resultado a retirada do trabalho infantil de milhares de crianças, assim como o amadurecimento do debate e a emergência de questões referentes ao universo da infância do campo. Por exemplo, com a atuação no PETI - a causa da defesa dos direitos de crianças e adolescentes tornou-se mais sistêmica e, portanto, interdependente de outras ações na instituição. Daí o conjunto de ações que passam pela geração de renda, pelo acesso à terra, à água de qualidade, pela escolarização rural, pela mobilização da

sociedade, pela comunicação crítica e comunitária, pelo despertar do gosto da leitura, etc. Mas também, por outro lado, vieram à tona outros problemas: desnutrição e insegurança alimentar, violência doméstica e sexual, dificuldade de acesso à água de qualidade, baixa escolarização e qualificação de educadores/as, por exemplo.

Essas demandas foram suscitando novas frentes de atuação envolvendo outros sujeitos: crianças, adolescentes, professores/as, educadores/as sociais, e estimulando novas parcerias com órgãos públicos (secretarias de educação, assistência social, agricultura, etc.), com organismos internacionais (UNICEF, ICEP, etc), organizações não governamentais e redes (SERTA, RESAB, Fórum de Educação do Campo, etc.).

Quadro 01 – Programas com suas respectivas ações - MOC
PROGRAMAS DO MOC

PROGRAMA	AÇÃO
Programa da Água e Segurança Alimentar	Construção de cisternas e água para produção e capacitação da comunidade para gerenciamento de recursos hídricos
Fortalecimento da Agricultura Familiar no Semiárido	Assistência Técnica Rural, Crédito e Cooperativismo, Agroindústria e Comercialização e Economia Solidária
Comunicação	Assessoria e qualificação da imprensa, fortalecimento da comunicação comunitária e a educomunicação do campo.
Educação do Campo	Formação continuada de professores/as, gestores/as, coordenadores/as do Campo Formação continuada de coordenadores/as e monitores/as do PETI Formação em leitura lúdica Baú de Leitura
Programa de Gênero	Formação de jovens, lideranças das organizações de mulheres, monitoramento de subprogramas do MOC.



ÁREA DE ATUAÇÃO DO MOC

Segundo dados do IBGE¹ (2014) O Estado da Bahia, integrante da região Nordeste do Brasil, é constituído 417 municípios e ocupa uma área de 567.295 km², com uma população de 15.126.371 habitantes. O território baiano equivale a 6,64% do território brasileiro e 7,5% da população brasileira, possui a quinta maior área territorial e o quarto maior contingente populacional dentre os estados do Brasil.

O Estado da Bahia é subdividido internamente de várias formas, por meio de leis federais, estaduais e municipais. A subdivisão que nos interessa nessa pesquisa é a ideia de território de identidade, que vem sendo adotada como uma nova modalidade de planejamento do desenvolvimento das políticas públicas, inicialmente a partir do governo federal, cuja política foi coordenada pela Secretaria do Desenvolvimento Territorial – SDT, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, e assumida pelo Estado da Bahia a partir de 2005, que gradativamente foi realizando uma nova configuração do espaço estadual, e da efetivação das políticas públicas.

Segundo entendimento do SEPLAN - Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (2010), o território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

Para Santos (2003, p 96-97), o território não é apenas o resultado de superposições de um conjunto de sistemas naturais e conjunto de sistemas de coisas criadas pelos homens. O território é

¹ Censo Populacional 2014. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (1º de julho de 2014). Página visitada em 29 de agosto de 2014.

o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é à base do trabalho, da resistência, das trocas materiais espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve – se, pois de logo, entender que está se falando em território usado, utilizado por uma população. Um faz o outro, ou seja, é uma relação onde às pessoas fazem o território e o território faz as pessoas. Para analisar a identidade como fator de coesão do território, busca-se através de elementos endógenos investigarem o que aglutina o território e o que determina o seu espaço, visto que o espaço analisado é determinado pelo conjunto de elementos que o compõem e suas relações, incluindo sociais, as instituições construídas e os valores adotados em todo seu contexto.

Na Bahia, o Movimento de Organização Comunitária – MOC atua na região sisaleira pelos seguintes territórios e municípios:

Figura 01 – Territórios e municípios de atuação do MOC destacando os que possuem atuação do CAT

04 – Território do Sisal

Araci, Barrocas, Biringinga, Candeal, Cansanção, Conceição de Coité, Ichu, Itiuba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

15 - Território Bacia do Jacuípe

Capela do Alto Alegre, Gavião, Nova Fatima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe.

16 - Território Piemonte da Diamantina

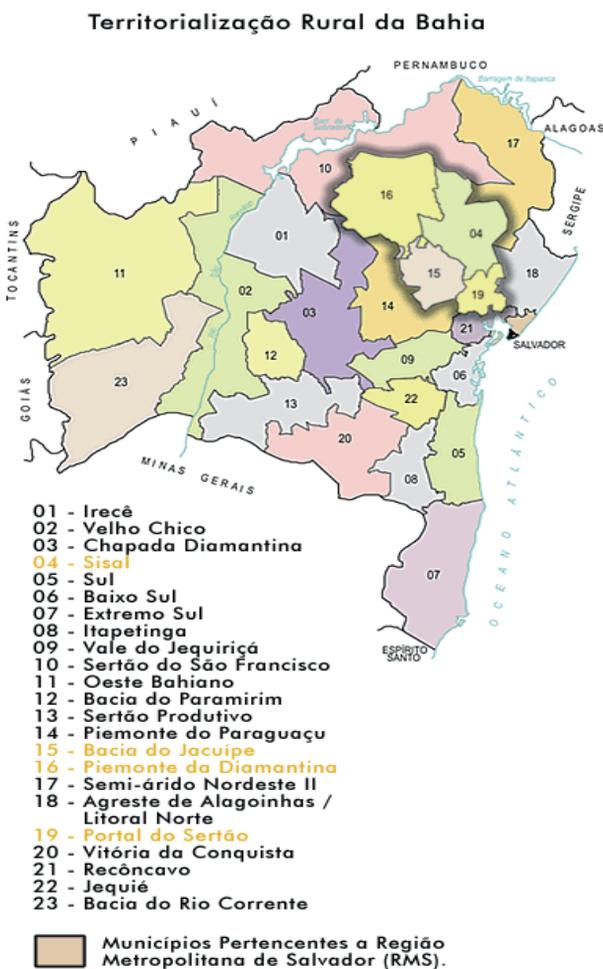
Capim Grosso, Jacobina, Ouroilândia, Serrolândia e Várzea Nova.

19 - Território do Portal do Sertão

Antonio Cardoso, Água Fria, Feira de Santana e Santa Bárbara

No mapa 1 podemos visualizar estes territórios em destaque considerando a territorialização do Estado da Bahia.

Mapa 1 – Territorialização da Bahia com destaque para os territórios de atuação do MOC



Fonte: Coordenação Estadual dos Territórios (CET).

A iniciativa demonstra a possibilidade de sociedade civil e poder público atuarem juntos na construção de uma política de Educação de qualidade para o campo, contribuindo para o fortalecimento da agricultura familiar e a construção do desenvolvimento sustentável.

Portanto, a multiplicação da proposta nas escolas e nos municípios tem seus fundamentos na construção coletiva do conhecimento, no diálogo entre saberes, sujeitos e espaços pedagógicos, a partir de um coletivo multiplicador desta prática educativa, o que passa também pela sua universalização enquanto uma política pública.

PARA REFLETIR

Reúna um grupo de professores (as), coordenadores (as) pedagógicos e outros interessados na temática e discutam sobre as seguintes questões:

Quais os programas do governo federal acessado pelo município? Que ações desenvolvem?

No seu município existe algum trabalho com Educação Contextualizada ou Educação do Campo? Quem desenvolve?

O que é Educação Contextualizada?



O conselho municipal está funcionando?

O território tem inserido o debate sobre Educação do Campo? Como isto poderia ser feito?

O Plano Municipal de Educação trata sobre Educação do Campo?

O QUE É O PROJETO CAT?

O Projeto CAT - Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do Campo contribuindo para o desenvolvimento territorial sustentável, iniciado a partir de 1994, tem suas raízes na prática e na teoria da Educação Popular. Essa prática foi sistematizada no trabalho educativo do MOC e do SERTA com educação escolar e não escolar junto às populações do campo. Para isso a parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, a Unicef, e mais recentemente com o ICEP, foi fundamental para a ampliação e o fortalecimento deste trabalho. Assim a Educação Contextualizada se instituiu na ação educativa do MOC, não somente como uma metodologia educacional, mas principalmente com uma articulação política com a Educação do Campo, que tem contribuído para,



(...) um novo significado às práticas sociais, (re)desenhando a realidade que começa a ser transformada a partir da ação mais conscientes das pessoas movidas pela inconformidade e pelo desejo autêntico e tão necessário à ação educativa: o da transformação (...) expandindo essa nova escola, essa nova sociedade. (SOUZA e REIS; 2003; p. 31).

Descolonização curricular - evidenciar no curricular as relações de poder e desigualdade entre os diferentes povos e nações. Nas primeiras, o objeto de análise é saber como as narrativas constroem o outro colonial, enquanto sujeito subalterno.

É importante compreender não apenas as relações de exploração também às relações de construção simbólica da dominação e da subordinação na qual certos grupos e nações se constroem como superiores e constroem a outros como inferiores (SILVA, 2002, p.32).

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Elimina e invisibiliza muitos saberes que não se enquadram na racionalidade científica, como os conhecimentos populares, os conhecimentos dos povos ameríndios, os conhecimentos camponeses.

A predominância no ensino do modelo curricular tradicional tem resultado em implicações políticas extremamente graves para a população brasileira e conseqüentemente para a sociedade em geral. Entre essas podemos assinalar o distanciamento entre os conteúdos ministrados em sala de aula e o cotidiano dos alunos; o silenciamento acerca das discussões étnico-raciais e de gênero; a desvalorização das histórias locais e dos saberes populares tradicionais.

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 da 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 Contextualizada no Semiárido, inclusive como redes que se entrelaçam.

Por isso, que as ações do CAT contribuíram junto com outras entidades dos movimentos sociais, para construção do Fórum Estadual de Educação do Campo (1998) e da RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (2000). Participou e ajudou a construir, as duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, bem como estratégias de parcerias e cooperações com instituições nacionais e internacionais que atuam na área do desenvolvimento sustentável e da Educação Contextualizada para apoio ao trabalho desenvolvido junto às redes públicas

municipais. O Projeto CAT possui princípios e fundamentos que orientam sua prática pedagógica em sala de aula, a seguir pontuaremos alguns deles:

Contexto do semiárido como ponto de partida e chegada do conhecimento

O Projeto CAT tem como pressuposto que a construção do conhecimento se faz a partir da concretude da vida social e das vivências dos/as educandos/as. Adotando a pesquisa e o questionamento sistemático, como estratégia para o trabalho, pois, revisita, sem cessar, uma ideia posta por PAULO FREIRE (2008 p. 70-71):

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. (...) Partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele.

Se a prática é o ponto de partida para a construção de novos saberes, se a prática “*determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento*” (VÁZQUEZ, 1977, p. 215), porque se debruça sobre o objeto do saber em situação, ou seja, inserido nos contextos sociais, culturais, históricos, econômicos e educacionais.

A centralidade dos sujeitos e do contexto como sendo o ponto de partida da escola, que rompe as narrativas universalistas e homogeneizadoras da escola, e traz para o cotidiano escolar a dinâmica da unidade e da diversidade na produção do conhecimento, portanto, na *descolonização do currículo*.

“... o CAT deu vida às escolas do campo, na formação dos professores, inclusão das famílias e a integração da escola e família... o CAT ajuda na mudança para dar sentido e significado as escolas, inclusive no processo de transformação da escola e da comunidade... os professores em particular tem uma relação muito positiva e de reconhecimento por parte deles na melhoria do processo educacional”

(fala de Secretaria de Educação)

A contextualização como um fundamento para a ressignificação dos saberes e valores das pessoas é requisito para o entendimento da Educação, como processo de formação e humanização do ser humano, à medida que aprendem a viver, ler e intervir na sua realidade, assim, segundo Reis (2010, p. 115), sair do lugar que antes se encontravam, ou seja,

E não é sair do seu lugar por meio da migração, é sair do seu lugar no que se refere à construção de um conhecimento que lhes permita intervir no mundo em que se vive por meio da compreensão e da articulação dos conhecimentos e saberes diversos na concepção do mundo. Ou seja, é um deslocamento no campo do alargamento das ideias, da maneira de ser e estar no seu mundo. É essa condição que a educação precisa criar.

O CAT procura, a partir de um itinerário educativo, estimular o diálogo entre os saberes dos sujeitos (estudantes, famílias, comunidade) com os conhecimentos produzidos pelas áreas de conhecimento, na perspectiva de situar esses sujeitos no seu contexto histórico (social, ambiental, produtivo, organizacional), ampliando seus conhecimentos, suas ações, suas capacidades de identificar as problemáticas de sua realidade e construir soluções apropriadas de melhoria das condições de vida. Conforme identificamos nos depoimentos:

“... O aluno ganha com a metodologia contextualizada garante maior inserção desse aluno tanto nas comunidades como no ambiente escolar... o aluno é sujeito ativo do processo de aprendizagem, já os pais à medida que participam das devolutivas tem a maior clareza do que é que seu filho está aprendendo e esse conhecimento não é algo que termina no aluno, ele é estendido às famílias no partilhamento com os pais gera possibilidade de transformação nas famílias..”

(fala de secretaria de educação)

“... conhecendo a realidade de cada aluno passei a trabalhar de forma contextualizada e direcionada, mudou a forma de ensinar, antes dávamos os conteúdos prontos para a criança, agora construímos juntos o aprendizado”.

(Fala de professora do CAT)

Isso gera na proposta um diálogo profícuo entre a contextualização e a Educação do Campo, ao trazer os sujeitos protagonizando o processo de construção do conhecimento. Assim, a Educação do Campo como um conceito contemporâneo se coloca dentro das contradições da sociedade capitalista brasileira. Emerge,

Protagonizada 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 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 de formação humana. (CALDART, 2011, p.259).

O CAT incentiva-me a trabalhar com mais prazer, incluiu o lúdico na sala de aula e desvinculou as aulas da sala. Agora utilizamos melhor o meio ambiente para as aulas”.

(fala de professora do CAT)

É um ensino mais vivenciado, mais contextualizado. Uma educação mais prática, que motiva a partir do concreto e incentiva o gosto por aprender”.

(fala de professora do CAT)

“as crianças são participativas, criativas, tem valorizado muito seus conhecimentos, elevado sua autoestima. Hoje não tem receio de falar em público, apresentar os trabalhos, isso contribui muito na aprendizagem”.

(fala de coordenadora pedagógica das escolas do campo)

A autonomia das crianças nas atividades de pesquisa, na organização de atividades na escola e na comunidade, na organização das devolutivas, é muito participativa, e tem um senso crítico sobre sua realidade, aprenderam a olhar o campo de um jeito diferente. Não tem vergonha de ser do campo, gostam de viver no campo, isso não tem preço.

(fala de coordenadora CAT).

Por isto, a concepção e a prática da Educação do Campo se expressam em diferentes dimensões e espaços pedagógicos escolares e não escolares articulados diretamente com os processos de lutas e mobilizações das populações do campo por terra, água, preservação dos biomas, soberania alimentar e políticas sociais de saúde, educação, moradia, transporte e lazer.

Construção coletiva do conhecimento: saber, pensar, sentir, agir

O conhecimento como uma construção coletiva mediada diallogicamente deve articular os saberes sociais com os conhecimentos socialmente construídos e sistematizados pelas áreas de conhecimento. Faz-se necessário propor aos sujeitos o desafio de cultivar uma postura dialógica e crítica diante do mundo, que os façam ter compromisso em assumir-se enquanto seres epistemologicamente curiosos diante dos fatos, realidades e fenômenos que constituem seu próprio mundo.

De um modo geral são quatro as dimensões do processo de aprendizagem na perspectiva freireana que buscamos considerar para olhar que mudanças ocorreram na qualidade da educação com a implementação do Projeto CAT:

Dimensão do conhecimento: como garantir a apropriação pelo ser humano no conhecimento construído historicamente pela humanidade. Implica discutir a relevância dos conteúdos curriculares, sua relação com os processos produtivos e as relações entre teoria e prática, na compreensão do conhecimento científico. Conforme nos coloca Freire (1987, p.35), o conhecimento se articula com a vida, como ato cognoscente do sujeito, ao se auto perceber como sujeito no mundo em que se encontra, por isso, capaz de intervir e transformar o mesmo.

Dimensão estética: relacionada com os estímulos à criatividade, às emoções e afetos, em uma dinâmica na qual o sujeito percebe o objeto e o ressignifica. Dimensão que encontramos presente na prática e nas

Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB.

Surge em 2000, como um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores(as) e instituições governamentais e não governamentais que atuam na área de Educação no Semiárido Brasileiro, defendendo que o contexto do Semiárido em sua sociobiodiversidade é tomado como espaço educativo, no sentido de estabelecimento de um novo tipo de relação com a natureza, com suas particularidades e complexidades, na compreensão da sociedade como uma construção humana, multifacetada, com todas as suas contradições de classe, raça, cultura, religião, ideais políticos e ideológicos, entre outros elementos que complementam a pluralidade e a diversidade social.

(...) A escola, nesse contexto, não poderá assumir um discurso de distanciamento da sociedade, com se as mesmas fossem vertentes diferenciadas. É preciso uma concepção de que a sociedade e escola são partes de um mesmo conjunto.

(...) a escola é um espaço de construção e fundamentação de diversos saberes necessários às mudanças nas relações sociais, do combate às injustiças, da constituição de uma sociedade mais humana e de um processo de convivência entre as diversidades e as singularidades constitutivas de cada grupo cultural.

(RESAB, 2004, p.56)

TEMAS GERADORES

O ensino por meio de temas geradores foi desenvolvido e aplicado por Paulo Freire, no qual todo o processo de ensino era baseado em temas e deles eram retirados os conteúdos escolares necessários ao aprendizado do educando(a). São assuntos ou temáticas que suscitam uma discussão, investigação produção de novos conhecimentos. Segundo Freire (1987), os temas geradores podem assumir caráter universal, ou temas mais peculiares, denominados também de situações-limites.

No Projeto CAT existem alguns eixos que estão sempre presentes na formulação das fichas pedagógicas a serem trabalhadas nas escolas, dentre estes podemos citar:

- *Ética e cidadania no semiárido;*
- *Relações de Gênero e étnico-raciais;*
- *identidade, cultura e diversidade religiosa no semiárido;*
- *meio ambiente e desenvolvimento sustentável;*
- *políticas públicas para saúde no semiárido;*
- *água no semiárido;*
- *produção e trabalho no semiárido;*
- *agroecologia e produção agrícola.*

falas dos egressos, estudantes, docentes e gestores das escolas que trabalham com o Projeto CAT. A autonomia e a criatividade dos estudantes e das escolas trazem um diferencial significativo entre estas escolas e outras que não adotam tal perspectiva.

Dimensão ambiental: envolve um olhar sistêmico sobre a relação do ser humano como ser da natureza e social, pelo seu pertencimento a espaço, um bioma, na convivência com o território na busca de estratégias e vivências sustentáveis. Para Paulo Freire, o ambiente concreto e cotidiano dos educandos/as, tanto local como global, precisa ser visto como um conjunto de relações históricas, nas quais o tecido social (econômico, político, cultural, ético, tecnológico) e a teia do mundo natural (agroecossistemas) interagem de forma dinâmica.

Dimensão dos relacionamentos humanos: o reconhecimento das diversidades humanas, se expressa numa ética da humanização do ser humano, que se concretiza numa prática educativa antirracista, antissexista e contra qualquer tipo de discriminação.

Isso pressupõe um fortalecimento da participação, da autonomia, do diálogo entre os saberes, as organizações sociais, a escola e a família e, portanto, um fortalecimento de uma gestão escolar democrática com o conjunto da comunidade escolar (estudantes, educadores/as, gestores/as, pais e mães) e com a comunidade no entorno (organizações sociais, poder público, instituições sociais).

Currículo integrado: o semiárido como conteúdo pedagógico

O currículo integrado busca contemplar os conhecimentos universais produzidos pela atividade humana e acumulados pelas diferentes áreas científicas e sua contextualização a partir do cotidiano dos educandos/as, do seu contexto social, geográfico, econômico, político, as relações sociais e culturais que são vivenciados cotidianamente pelas pessoas.

A produção de conhecimentos para a construção de um desenvolvimento sustentável na região semiárida estrutura o currículo no CAT, não se limitando apenas a dimensão pedagógica, pois,

Os problemas do semiárido não são gerados pela natureza, mas pelas políticas que têm sido dirigidas ao semiárido e que aumentam a concentração de riquezas para uns poucos, mantendo a maioria esmagadora da população à margem do desenvolvimento e com seus direitos desrespeitados. BAPTISTA (2011).

Assim, a integração dos conhecimentos busca não somente a melhoria da aprendizagem das crianças e adolescentes do campo, mais também pensar de forma crítica a função social da escola neste contexto, o seu papel na participação ativa dos/as educando/as na elaboração das próprias estratégias de aprendizagem e das trocas

entre eles e na interação e intervenção crítica no contexto social.

Entender o contexto social do ensino também significará pensar e fazer o espaço da escola com políticas libertadoras, inclusive, no que se refere ao Semiárido, conforme coloca Malvezzi (2007, p.09),

“o semiárido não é só clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social”.

A partir desta referência seleciona-se os **temas geradores** organizadores das **fichas pedagógicas** a serem trabalhadas no planejamento.

A ficha pedagógica - uma espécie de roteiro de trabalho em sala de aula, elaborado a partir de um tema da realidade, escolhido conjuntamente, fruto de uma construção coletiva entre equipe do MOC, coordenadores pedagógicos, professora/es, universidade

Desta forma a referência para o trabalho torna-se o currículo integrado numa perspectiva popular a partir da contribuição de Paulo Freire.

Arte e Cultura como norteadores da prática pedagógica

Os saberes e as práticas são ações culturais relacionadas à forma de conceber, compreender, difundir e intervir numa dada realidade socioambiental. Uma das formas que temos de fazer isto é exatamente rompendo com o paradigma hegemônico sobre o campo e o camponês como o espaço da ausência, dos inexistentes, inferiorizados e atrasados, para lançar outros e novos olhares sobre esta realidade.

A criança e adolescente do campo precisam sentirem-se capazes de produzir algo, para valorizar a cultura de sua comunidade e lutar contra a desigualdade social, e principalmente que possa refletir sobre como os seres humanos vão produzindo o espaço geográfico e alterando a natureza enquanto produzem cultura material e imaterial.

A construção de espaços pedagógicos distintos na escola, com a participação de estudantes, famílias, organizações, garantindo assim que a instituição educativa realize um encontro e diálogo de saberes das áreas de conhecimento e os provenientes da sabedoria popular, e que constituem suas expressões e manifestações culturais, e seu modo de vida.

A escola compreende que, enquanto elaboram suas explicações sobre o mundo e as pessoas, os alunos também constroem sua identidade. Nesse processo, é essencial a preservação da cultura camponesa pela memória, baseada em vivências e reflexões.

A cultura pode ser percebida nas formas como um grupo transforma a natureza para produzir as coisas necessárias para a sua sobrevivência, da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agonegocio.

Agonegocio é uma palavra nova, da década de 1990. É também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. Procura representar a imagem da produtividade, da modernização, da geração de riquezas para o país, a partir da exportação e geração de commodities.

Gestão democrática e compartilhada entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar

Um dos fundamentos do CAT é a participação, a gestão democrática da escola, da sala de aula, das políticas sociais destinadas ao campo e aos seus sujeitos, no sentido de que a Escola sozinha não transforma o contexto, por isto, precisa vim articulada a um projeto de desenvolvimento sustentável que busque superar as desigualdades sociais, e o isolamento da escola do mundo, por isto, na proposta é fundamental, a participação, o trabalho coletivo e a interação com a família, a comunidade e as organizações sociais.

A escola deve ser o lugar no qual aqueles que a fazem, que são seus alunos, familiares, professores/as, gestores/as, funcionários/as, além da comunidade em seu entorno, estejam sempre em diálogo.

“... com os pais e com as crianças fazemos encaminhamento de resolução de problemas para a comunidade. A comunidade passa a conhecer os problemas coletivos e lutam pela resolução destes”

(Fala de professora do CAT)

Segundo Silva (2009), a escola, como instituição social educativa, assume uma função de formação do cidadão para participar da sociedade, da construção de um projeto político-pedagógico das Escolas do Campo, desenvolvendo e estimulando as potencialidades do/a educando/a e de sua família, que passam a assumir uma condição de partícipe do desenvolvimento da escola, de diferentes formas: presença individual no acompanhamento dos/as filhos/as e presença coletiva, envolvendo-se nas discussões da escola, de aulas de campo, de conselhos e comissões, etc.

Marco jurídico da Educação do Campo

Essa concepção da Educação do Campo encontrou ressonância no marco legislativo da LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, que determina em seu art. 1º:

A Educação deve abranger 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.

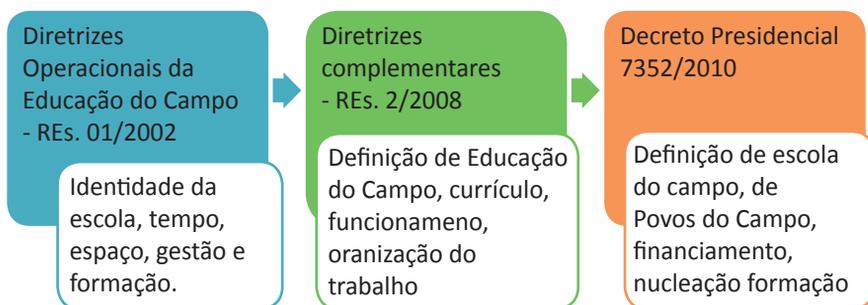
Ou seja, a LDB afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, etc. Reconhece, assim, que a escola e os espaços extraescolares são um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania, como também a especificidade dos espaços e territórios rurais e a diversidade dos seus sujeitos, ao colocar em seu artigo 28, que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;*
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.*
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

Respaldados por este artigo, os movimentos sociais do campo construíram um espaço de diálogo e mobilização no Conselho Nacional de Educação para formulação de um marco jurídico para as políticas educacionais do campo, que foram normatizando e definindo questões centrais para a implementação das políticas das Escolas do Campo, e que são referências importantes para a ação do CAT nos municípios. Vejamos,

Figura 2 – Marco Jurídico da Educação do Campo com suas principais definições



Fonte: Sistematizado pela autora

Essa legislação, dentre outras questões, explicita o conceito da Educação do Campo, como:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (CNE, 2008)

Essa é a base legal para a implantação do CAT nos municípios, afirmando a construção das identidades dos sujeitos, num determinado tempo e espaço, numa perspectiva de outro projeto de desenvolvimento com sustentabilidade no semiárido e no campo. Por isso, que na proposta do CAT os sujeitos, suas organizações, as comunidades do semiárido tornam-se protagonistas do trabalho educativo e a realidade local, conteúdo pedagógico importante para o estudo na escola. Assim, a Educação precisa ser entendida como maior que a escola, pois está presente no trabalho, na família, na cultura, nas organizações sociais, etc. Embora a escola seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana.

As diretrizes operacionais da Educação do Campo define também o papel do poder público ao colocar que:

Formação de professores

Art. 7º § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (CNE, 2008).

Tivemos recentemente a aprovação da Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, que determina as diretrizes para a formação docente em curso superior, enfatiza em seu artigo 3º, § 2º a importância da contextualização curricular na formação dos profissionais da Educação, pois coloca que,

Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Essa oferta deverá observar o que está posto na resolução complementar

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

PARA REFLETIR

Como são selecionados os conteúdos das escolas em seu município?

Existe uma proposta pedagógica no seu município? Se sim, quem elaborou?

No seu município já discutiu a legislação da Educação do Campo?

Foi incluído no PAR ações específicas para as escolas do campo?

O plano municipal contempla metas da Educação do Campo?

A METODOLOGIA DO CAT: CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR

A **metodologia**, apoiada em Paulo Freire, é desenvolvida com base no trinômio “Conhecer, Analisar e Transformar”, que parte da realidade do entorno das crianças e adolescentes, reflete, produz e sistematiza conhecimentos na sala para buscar, com a família, a comunidade e as organizações sociais, formas de transformá-la. Assim a própria palavra expressa:



Metodologia significa, os caminhos a serem seguidos, os instrumentos a serem utilizados para a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Para Paulo Freire, “a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá aos educadores/as na relação dialética entre objetividade e subjetividade”. (FREIRE, In: BRANDÃO 2001, p. 35). Partir da realidade concreta supõe levantar tanto a visão de mundo dos educandos quanto os dados objetivos do contexto onde acontecerão as prá-

ticas sociais e as experiências educativas. Isto é, a educação popular busca romper com uma perspectiva de educação “conteudista”, sem vínculo e relação com a realidade dos sujeitos envolvidos.

(...) a mobilização da comunidade, fortalece a participação e o sentimento de pertencimento, bem como ajuda na integração e na formação dos professores. O interessante da metodologia CAT, é que além do desenvolvimento cognitivo das crianças, tem a formação cidadã no contexto da realidade do vivido no cotidiano, o que estimula a formação de agentes transformadores e a valorização da família e do campo.

Para isso, possuem o instrumento da **ficha pedagógica**, que tem como finalidade orientar o processo de planejamento do trabalho pedagógico. As fichas detalham as quatro etapas do itinerário pedagógico: a pesquisa da realidade, a análise e o desdobramento dos conteúdos, a devolução para a ação e a avaliação. Podemos perceber este processo nos depoimentos abaixo:

“O CAT foi muito importante, pois tive muitos conhecimentos sobre a vida do campo. A professora passava um questionário para a gente pesquisar na família e na comunidade sobre agricultura, plantação. Com as respostas a gente levava para a escola e utilizava na sala com desenhos, textos, depois, colocava num painel, na própria sala, com as respostas de toda a turma. Fizemos trabalhos na comunidade sobre a cultura local e aprendemos sobre samba de roda, reza de sete meninos, festa de futebol, a partir disso criamos versos e paródias que foram apresentados na cidade e no campo”

(fala de egresso do CAT)

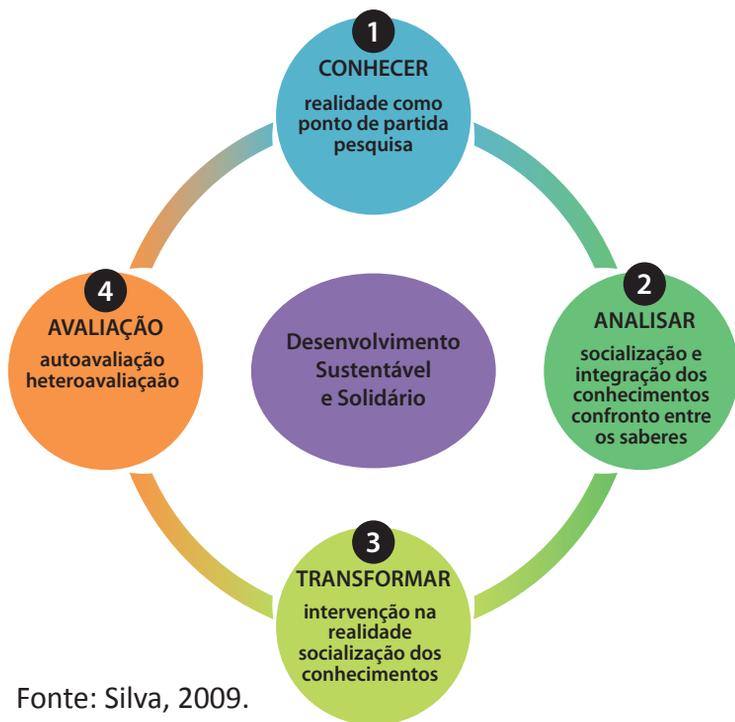
O “Diálogo”, uma das categorias mais importantes em Freire, pois dela decorrem as demais, representa para a Educação Popular o alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora. Nesta perspectiva, o diálogo pressupõe o estabelecimento de relações horizontais, em que as práticas sociais e educativas se dão a partir da compreensão de que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes e que todos/as têm sabedoria.

A metodologia do CAT tem como finalidade o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a prática social, isso pressupõe novas formas de produzir e distribuir o conhecimento, orientando para novas formas de compreender e atuar no mundo. Assim, a escolarização não está voltada apenas para inserir as pessoas no mercado de trabalho, mais, principalmente para ler, entender, intervir no mundo onde se situa.

Itinerário pedagógico da metodologia.

Assim como outras práticas educativas da Educação do Campo, o CAT possui um caminho para construção do conhecimento. Poderíamos ilustrar o itinerário pedagógico vivenciado na escola a partir do seguinte gráfico.

Figura 3 - Itinerário Pedagógico da metodologia CAT



A construção do projeto pedagógico das escolas para vivenciar este itinerário pressupõe dois princípios fundamentais: a **pesquisa ação** como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos em sala de aula e a **devolução** como forma de socialização dos conhecimentos, intervenção na realidade, a partir da articulação das famílias e das organizações sociais do campo.

O trabalho com os conteúdos em sala de aula é orientado a partir de um instrumento metodológico denominado de **Ficha Pedagógica**, que é construída coletivamente com educadores/as que selecionam uma temática/problemática a ser pesquisada com os educandos(as), analisando e inserindo conteúdos curriculares, a partir de diferentes subtemas organizados em cada bimestre. O itinerário pedagógico sistematizado na ficha pedagógica inicia-se com a escolha do “**tema gerador**”, relacionado às problemáticas da realidade, tais como: agricultura familiar, manejo da água e convivência com o semiárido, saúde na comunidade, etc.. Gerador porque “(...) contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas (eixos temáticos e subtemas) que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1987, p.124), gera problematização (questões desafiadoras postas pela prática social), dúvidas, discussões e questionamentos dos conhecimentos e da realidade que se faz necessário dominar. Estes assuntos da realidade, ao se interligarem em uma rede de subtemas, apontam interdisciplinarmente para a busca de uma maior totalidade e aprofundamento da temática.

Após a definição do tema gerador, e com orientação do/a Professor/a, as crianças pesquisam elementos dessa realidade com as famílias e comunidade. As informações trazidas, individualmente, pelas crianças serão socializadas e registradas em classe, marcando o início da produção coletiva do conhecimento. De fato, até esse momento, as informações existentes eram particulares de cada criança e família. O/a professor/a ajuda a fazer a síntese das respostas e socializar com os demais, isso é o momento do **CONHECER**.

Após a pesquisa, as crianças trazem os dados coletados e o professor/a, com a participação das crianças, vão sistematizando os dados, utilizando diferentes gêneros textuais: gráficos, tabelas, quadros, etc. A leitura e problematização dos dados vão se articulando com os conteúdos provenientes das diferentes áreas de conhecimento, como por exemplo, sua origem histórica, o espaço

geográfico no qual se constitui as comparações das quantidades: subtraindo, multiplicando, somando, etc. A expressão oral, a produção escrita, o texto não verbal são trabalhados de forma a estimular a criatividade, a criticidade e o fortalecimento da identidade camponesa dos sujeitos e de suas famílias. É o **ANALISAR**, no qual a interdisciplinaridade torna-se central na organização curricular, para aprofundamento dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimentos.

Por exemplo, a temática agricultura familiar e alimentação pode gerar o estudo das operações, a partir dos produtos produzidos pelas famílias, comparações de peso, tamanho, cores, texturas, etc.; (raciocínio lógico matemático); leitura oral e escrita de todas estas informações, textos informativos sobre a agricultura e alimentos saudáveis, trabalho com música, expressão corporal e pintura (linguagem e artes); trabalhar elementos de alimentação saudável, água que é necessária para produção e para vida humana.

É possível neste momento, também, se **construir uma horta escolar**, chamar alguém da comunidade que pode ajudar; organização de hortas com ervas medicinais, verduras; estudar as características de cada tipo de planta; os cuidados para o desenvolvimento



de cada tipo de planta, etc. (Ciências e saúde) o solo apropriado para cada tipo de plantio, clima, relevo, a caatinga, sua fauna e flora; Tipos de vegetação, relacionando-os com os da pesquisa e com os conhecimentos universais sistematizados, trazendo elementos de cuidado com o meio ambiente, com orientações e cuidado com solo, com os animais, desenvolvendo aqui valores humanos de solidariedade e cooperação. Trazer uma pessoa da comunidade que mais planta, para explicar todo o ciclo do plantio até a colheita, as estações do ano, etc. (Historia e cultura): levantamento de sementes e plantas existentes na comunidade, os festejos, na época da colheita ontem e hoje, trazer pessoas idosas que contam histórias e suas experiências de plantio para sala de aula, cantigas da época da colheita, etc.

A construção de um currículo significativo e contextualizado, no qual as temáticas de estudos possam ser suscitadas, a partir das problemáticas do semiárido e do campo, e cujo itinerário pedagógico tenha como ponto de partida a pesquisa-ação, envolvendo crianças, professores e famílias torna-se ponto de partida para a construção do conhecimento em sala de aula, seu aprofundamento e sistematização, a partir da integração das diferentes áreas de conhecimento e sua socialização com as famílias e a comunidade, a partir das devoluções coletivas.

O momento da **devolução** no itinerário pedagógico do CAT tem como finalidade estimular o surgimento de processos organizativos e autônomos nas comunidades, de forma que os conhecimentos construídos na escola possam subsidiar o plano de intervenção dos sujeitos e dos coletivos: como por exemplo, construção de horta na escola e nas propriedades das famílias, diversificação dos produtos na merenda escolar, estímulo a práticas de reflorestamento de plantas em extinção.

A partir da **devolução**, é o momento do **TRANSFORMAR** a realidade, debatendo-se com a comunidade soluções para os problemas detectados pela pesquisa realizada no momento do CONHE-

CER, ou seja, buscar uma intervenção, uma atuação coletiva, através de encaminhamentos concretos para a resolução das problemáticas identificadas e analisadas, com o objetivo de gerar um novo comportamento na comunidade, uma luta por um direito social, uma melhoria na qualidade de vida, o desenvolvimento de uma tecnologia social de convivência, dentre tantas outras intervenções que ao longo destes anos foram sendo desenvolvidas.

Portanto, o processo de reprodução social dos sujeitos do campo e de suas famílias, seu trabalho e cultura não podem ser restritos a uma visão de educação que se reduz a escolarizar os saberes. Os conhecimentos que são construídos em sala de aula não têm um fim em si mesmo, por seu caráter político-pedagógico, tornam-se mediadores das transformações sociais e dos sujeitos, possibilitando sua intervenção na realidade.

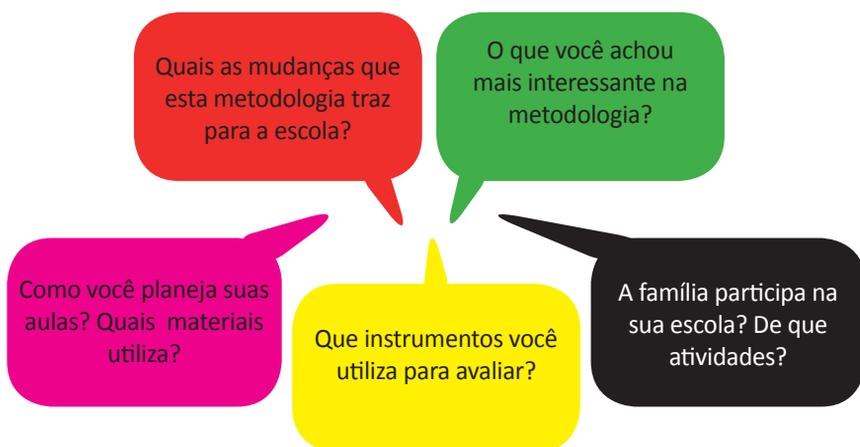
A avaliação é um momento do itinerário e ao mesmo tempo um processo no qual o **AVALIAR** envolve o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos/as, o trabalho dos/as educadores/as, a participação das famílias e dos gestores na escola, enfim a ideia da efetividade da escola precisava colocar o foco não apenas no desempenho dos estudantes, mas sobre os resultados sociais, afetivos e cognitivos que identificamos na proposta.

Essa questão precisa ser vista a partir de um olhar formativo-regulador da avaliação, conforme nos coloca SILVA (2012, p. 7),

O que caracteriza epistemologicamente a Avaliação Educacional, tendo como objeto a política pública e sendo a própria política pública, é ser formativa e reguladora. Formativa por ter um caráter educativo, por visar contribuir nos processos de melhoria da qualidade das práticas educativas institucionais. Reguladora porque visam sempre mudanças, avaliar pressupõe transformações, por isso subsidia ajustes nas políticas educacionais.

Assim, a perspectiva da avaliação como uma dimensão formativa e processual, gera no grupo uma reflexão sobre os objetivos pedagógicos da avaliação, e como a avaliação deveria mediar o planejamento do trabalho docente e das aprendizagens nas escolas.

PARA REFLETIR:



QUAIS OS PASSOS PARA IMPLANTAÇÃO DO CAT NA REDE PÚBLICA

Uma primeira ação a ser desencadeada para implantação do CAT num município é a manifestação do gestor público – prefeito (a) e/ou Secretaria de Educação que deseja construir uma Proposta Pedagógica Contextualizada para seu município, para se adequar ao marco jurídico atual e ao debate de uma Educação pública de qualidade. A partir daí se desencadeia o ciclo de implantação da proposta com diferentes momentos e envolvimento de diferentes atores sociais do município. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Fase de Implantação do CAT no município



Fonte: sistematizado pela autora.

- a) **Reuniões de articulação e sensibilização:** conversa da equipe do MOC e da Universidade com gestores, professoras/es, diretores/as de escolas, dirigentes e lideranças dos movimentos so-

Pessoas envolvidas diretamente pelo Projeto CAT em 2011

*48 coordenadores/as
Pedagógicos*

29 articuladores municipais

1.146 professores/as

21.505 crianças e adolescentes

15 representantes da sociedade civil

481 escolas

531 comunidades

22 municípios

O Projeto CAT tinha sua atuação em 22 municípios até início de 2011, porém em meados do ano, houve o afastamento do município de Capim Grosso.

Assim, os municípios inseridos no projeto 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, Santa Luz, São Domingos, Serrinha e Valente.

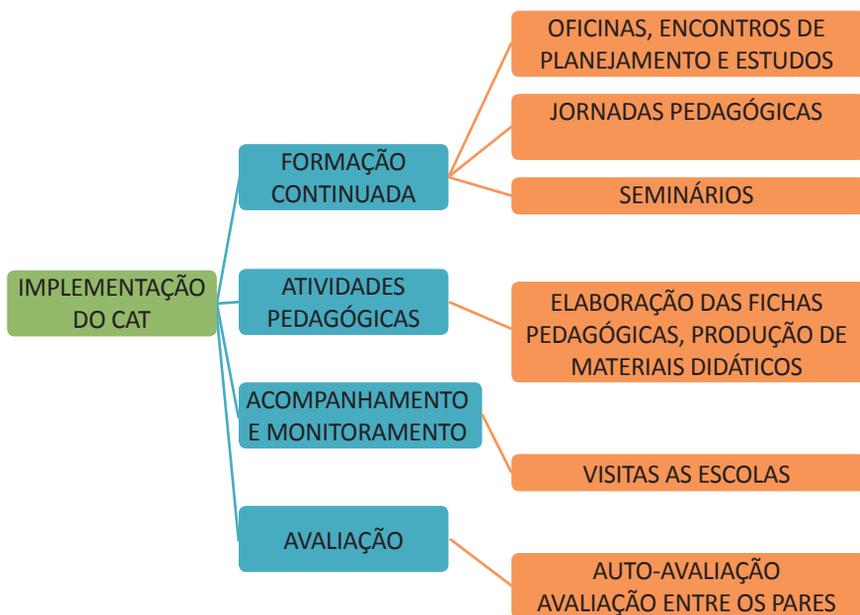
ciais do campo no território falando sobre o trabalho e articulando para a oficina de sensibilização para conhecimento da Proposta do CAT.

- b) **Oficinas de sensibilização com atores:** realização de oficinas com todos os sujeitos e organizações articulados na mobilização para uma discussão geral sobre o Projeto CAT: histórico, objetivos, fundamentos e princípios, metodologia, requisitos necessários para sua implementação nas escolas do campo.
- c) **Adesão à proposta:** assinatura de termo de compromisso entre o MOC, UEFS e o gestor municipal, firmando compromisso na realização do trabalho.
- d) **Constituição da equipe local:** escolha entre os/as docentes que vão assumir a função de coordenadores pedagógicos com a responsabilidade e o papel de

- acompanhamento do trabalho nas escolas, dos planejamentos, multiplicação da formação com professores/as, coordenação das ações na secretaria de educação e na relação direta com a equipe do MOC para monitoramento, avaliação e planejamento do trabalho.
- e) **Formação inicial da equipe:** primeiro encontro de formação com os/as coordenadores/as pedagógicos e professoras/es para discussão da metodologia do CAT e seus fundamentos.
 - f) **Elaboração da Ficha Pedagógica:** a primeira ficha pedagógica é elaborada pela equipe do MOC, da Universidade e as coordenadoras pedagógicas. Contato com este instrumento pedagógico, seu papel e uso em sala de aula.
 - g) **Escolha do coordenador pedagógico:** é sujeito importante para a implementação da proposta nos municípios, sua escolha se dá entre e os/as professores/as que fazem adesão à proposta, que se destaca pela prática em sala de aula. Assume uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar o significado da proposta curricular do CAT, com os outros colegas, assumindo o papel de coordenação nos municípios.
 - h) **Mudanças na gestão:** constituição da equipe de coordenação das escolas do campo nas secretarias; organização do acompanhamento às escolas por núcleos; formação dos/as professores/as e diretores/as; planejamento sistemático.

Dados estes passos a proposta começa a ser implementada nas escolas, e inicia-se o ciclo da Implementação nos municípios, conforme nos mostra o gráfico:

PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA NOS MUNICÍPIOS E NAS ESCOLAS



- a) **Formação inicial e continuada dos professores/as:** Essa é uma ação fundamental para a implementação da proposta CAT nos municípios – elaboração de uma formação sistemática, contínua e permanente, envolvendo diferentes estratégias desde o estímulo a formação inicial em universidades da região, como a realização de cursos, seminários, oficinas, intercâmbios, visitas, encontros de avaliação e planejamento da prática. A formação articulada como o acompanhamento e monitoramento pelos coordenadores pedagógicos e equipe do MOC, é o que assegura uma formação sólida e contextualizada para os docentes e gestores/as, bem como uma prática consistente na proposta. Esse tipo de atividade exige um posicionamento por parte dos municípios, no que se refere a sua sustentação financeira, entretanto, do que verificamos nos orçamentos municipais, é plena-

mente possível isto ocorrer, porque todos contemplam rubricas para formação e assessoria. Nos municípios que já vivenciam a proposta identificamos um quadro profissional qualificado, no qual 57,6% dos docentes do campo possuem curso superior de licenciatura, 39,4% já possuem especialização e 42,4% têm magistério de nível médio.

- b) **Oficinas pedagógicas de planejamentos e produção de materiais didáticos:** periodicamente são realizadas oficinas para discussão dos temas, elaboração das fichas pedagógicas e produção de materiais didáticos específicos para o trabalho em sala de aula.
- c) **Acompanhamento e monitoramento:** com visitas às Secretarias de Educação para avaliação, troca de informações e ajustes necessários ao trabalho, reuniões com coordenadores/as pedagógicos para socialização do trabalho, visitas as escolas para acompanhamento de atividades, como por exemplo, os momentos de **devolução**.
- d) **Encontros de avaliação e planejamento:** realizadas periodicamente estas reuniões tem como finalidade avaliar o trabalho desenvolvido, identificar os avanços e as fragilidades no trabalho, replanejar as estratégias e atividades. A proposta, além de avaliar os conteúdos, também avalia o processo de ensino vivenciado com a família e a escola: a motivação e sensibilização da comunidade para envolvimento com as etapas do itinerário, o envolvimento nas aulas de campo, a devolução das informações na comunidade, a organização e desempenho das equipes de trabalho. A avaliação das metodologias e dinâmicas utilizadas durante o trabalho tem como finalidade refletir sobre as formas de organização do trabalho escolar, as técnicas e instrumentos utilizados durante o processo, as dificuldades e

facilidades sentidas pelos sujeitos no seu desenvolvimento, e as sugestões para superação dessas dificuldades.

Após conhecer os passos da implantação e implementação do CAT vamos discutir com os/as colegas a questão do box abaixo.

PARA REFLETIR

DISCUTA COM A EQUIPE DA SECRETARIA COMO VOCÊS PODERIAM IMPLANTAR OU MELHORAR ESTA PROPOSTA NO MUNICÍPIO?

FRUTOS COLHIDOS: RESULTADOS NO CONTEXTO, NA ESCOLA E NOS SUJEITOS

Durante a pesquisa a equipe identificou diferentes resultados atribuídos a Proposta CAT nos municípios. Estes resultados se expressam em várias dimensões do trabalho, desde o contexto social mais amplo aos resultados na sala de aula, seja na prática docente, seja na aprendizagem dos educandos/as. Vejamos:

1. Contexto socioeconômico

- ✓ Aplicação da Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, da qual resultou na valorização da agricultura familiar, pois os municípios começaram a comprar esses produtos diretamente das associações de agricultores familiares para a merenda escolar. A partir do trabalho desenvolvido com ficha pedagógica, os/as estudantes começaram a aceitar melhor a inserção dos alimentos da agricultura familiar no cardápio da alimentação escolar;
- ✓ Construção de hortas nas escolas e comunidades, garantindo assim alimentos mais saudáveis e ganhos para as famílias;
- ✓ Maior cuidado com o meio em que vivem com tratamento do solo e busca de estratégias para a convivência com a estiagem, como por exemplo, a contribuição na construção de cisternas nas comunidades;
- ✓ Melhoria de práticas sanitárias nas comunidades rurais pela formação desenvolvida na escola com as famílias;
- ✓ Coleta de lixo e construção de estradas, por exemplo, no município de Conceição do Coité;
- ✓ Melhoria na renda dos egressos, devido a um maior nível de escolarização, compromisso com a convivência com o semiárido no envolvimento comunitário e social.

2. No que se refere ao Sistema de Ensino

- ✓ Processo de discussão entre os diferentes sujeitos: gestores/as, coordenadores/as, diretores/as, professores/as sobre a construção do currículo contextualizado, nos municípios;
- ✓ Diminuição das taxas de analfabetismo no total dos municípios campo de pesquisa, de 2000 a 2010, alcançando taxas abaixo de 16,5%; é relativamente baixa taxa de analfabetismo no meio rural da área do Projeto (23,81%), se compararmos com a média do semiárido (24,8%) e acima da Bahia (16,3%).
- ✓ Aumento nos índices de aprovação, e conseqüentemente, diminuição na reprovação, abandono e distorção idade série.
- ✓ Aumento da formação inicial mínima exigida na lei para os professores atuarem no ensino fundamental.
- ✓ Inserção nos planos municipais de educação de objetivos e metas sobre a Educação do Campo, com referencia ao CAT;
- ✓ Criação de espaços de gestão da política da Educação do Campo nas secretarias municipais;
- ✓ O esforço de elaboração das Fichas Pedagógicas nos municípios, a partir da discussão entre professores/as e coordenadores/as pedagógicos/AS;
- ✓ Integração entre os dois projetos – CAT e Baú - tem favorecido mais o trabalho nos municípios, inclusive com aquisição de baús para trabalhar a leitura nas escolas;
- ✓ No que se refere à aprovação dos estudantes em 2013, Riachão do Jacuípe e Gavião estão com aprovação acima dos 92%, Conceição do Coité com 89% e Tucano com 88%, ou seja, estão com aprovação acima da média da Bahia que foi de 86,7%. Precisa-se acompanhar o desempenho de Barrocas que está com 85,7% de aprovação e Serrinha com 83,1% de aprovação que estão abaixo da média do Brasil.
- ✓ Adesão dos/as secretários/as municipais de Educação ao Projeto CAT e sua metodologia.

3. No que se refere ao professorado

a) Mudanças na prática docente: dos 66 professores/as entrevistados/as 56 (correspondendo a 87,8%) consideram que a proposta do CAT mudou sua prática docente, pelo maior conhecimento e envolvimento com o mundo e a experiência dos seus alunos, pela valorização da vida no campo, pelo estímulo à sua reflexão crítica e à pesquisa, porque suas aulas se tornaram mais prazerosas, despertaram um maior interesse e atenção por parte dos alunos e um maior contato e colaboração das suas famílias.

“Antes do CAT, a gente não tinha esse conhecimento sobre o aluno, a família, as questões sociais, as entidades. Isso me ajudou bastante na minha maneira de trabalhar. Principalmente sobre a organização social e dos alunos enquanto cidadãos. Mudou a pedagogia também, pois eu tento juntar o CAT com a proposta curricular, a partir da contextualização. O CAT trabalha com a história do município, e eu falo do meu município, o solo, o clima, da região e do próprio aluno”.
Fala de professora do CAT

b) O trabalho coletivo entre os/as professores/as e equipe pedagógica torna-se um elemento significativo, porque rompe o isolamento que viveu durante décadas o professorado das turmas multisseriadas. A dinâmica de planejamento coletivo, encontros periódicos para estudo, acompanhamento dos coordenadores pedagógicos, a construção de parcerias com as organizações e com as famílias torna-se uma dimensão significativa deste trabalho em relação aos outros municípios que não adotam a Proposta CAT, isto aparece na fala:

“... Mensalmente, há encontros. Antes ficávamos isolados, soltos, com menos cobrança. Há treinamentos e capacitações. A gente aprende mais... estamos sempre aprendendo”.

(fala de professora do CAT)

c) Favorece a aprendizagem significativa, porque valoriza a vida no campo e a realidade dos alunos, desperta uma maior atenção e interesse, aumenta consciência crítica, a capacidade de reflexão e de expressão. Vejamos o que dizem os depoimentos,

“... com o CAT eles ficam mais desinibidos, se expressam mais, conseguem produzir mais textos, se interessam mais por leitura, porque o Baú de Leitura oferece livros, e são textos contextualizados”.

(Fala de professora do CAT))

“... eles aprendem não apenas a ler e escrever, mas a criticar e ver a realidade como passível de transformação. Eles se tornam sujeitos que podem transformar. O poder e o direito de chegar perto da política, que pode melhorar a vida”.

(Fala de professora do CAT)

d) A contribuição da metodologia para o aprendizado dos/as estudantes é reforçada à medida que quando perguntados sobre quais as mudanças e benefícios trazidos, os mesmos indicam principalmente o conhecimento da realidade e o estímulo a uma visão crítica do mundo como sendo uma das principais contribuições, o que vem reafirmar os fundamentos teóricos presentes no Projeto

CAT. Por outro lado, no entender da grande maioria dos entrevistados, os impactos positivos da proposta do CAT não se restringem ao espaço das escolas, estendendo-se às famílias dos alunos e às comunidades locais e o acompanhamento da vida escolar dos filhos e sua própria participação na vida da comunidade.

4. Nas famílias e na comunidade

O estímulo à organização e à participação da comunidade na luta pela melhoria das condições de vida e participação na escola aparece como os elementos mais citados nas falas dos entrevistados (45%), como uma segunda alternativa, o cuidado e a preservação do meio ambiente (destino do lixo, uso da terra, da água, etc...). Justificando suas avaliações, aqueles que têm uma versão positiva da proposta, quase 60% dos entrevistados, por exemplo, afirmam que:

“... a queimada do lixo era um problema. Agora, já há coleta. Também o cuidado com a terra; a fabricação de adubo. Algumas famílias se aproximaram e passaram a cuidar mais da educação dos filhos. Também o cuidado com a água, higiene... Aprenderam como fazer uma horta”.

“... o CAT beneficiou as comunidades com trabalhos em relação: a água, transporte, saneamento. O CAT também faz parcerias com entidades como sindicatos, associações, conselhos, etc.”.

Essa relação com a comunidade é representada nas falas abaixo:

A chegada das cisternas, com a mobilização das famílias incentivadas pela escola, foi um momento de grandes alegrias e festa local; a vinda de técnicos agrícolas para melhor contribuir com as famílias no plantio e colheita, outra imensa alegria; o Baú de Leitura, resgatando a cultura local, outra felicidade, (como) as cisternas, o lixo reciclado e transformado em arte. O cuidado maior com a água, as árvores...

(fala de pai da escola do CAT)

Mobilizadas com a ajuda da escola e a Associação, as famílias adquiriram cisternas, sementes de feijão e milho para o plantio, ração para o gado... A comunidade conseguiu hortas e cisternas comunitárias, coleta de lixo, árvores frutíferas, conscientização do cuidado com as aguadas, tanques, o resgate da cultura local, todo mês tinha apresentações de cultura...

(fala de mãe da escola do CAT)

O envolvimento das famílias e organizações na comunidade ocorre nos espaços pedagógicos da sala de aula e da escola, bem como nos processos políticos e organizativos da escola. A escola também realiza formação com a família sobre diferentes temáticas, nas entrevistas eles destacaram os seguintes conteúdos:

Quadro 2 - Conteúdos trabalhados com a família pela escola | 2010-2012

Temas	Percentual de escolas
Identidade pessoal, familiar e local	10%
Estudos sobre a família: papéis, função social e relações interpessoais	20%
Estudos sobre a água	21%
Estudos sobre a agricultura familiar	15%
Valorização da cultura e manifestações culturais	30%
Segurança alimentar	10%
Estudos sobre saúde	35%
Convivência com o semiárido	21%
Relações étnico-raciais	5%

Fonte: sistematizado pelos autores.

Essa contribuição do CAT para a comunidade aparece também nas falas dos egressos das Escolas que trabalham com a proposta, para eles:

“(...) O CAT falava de vida do campo e trocava experiências com a escola, às famílias e comunidade, além de conscientizar e mobilizar estes para os problemas da realidade: cuidar do lixo, hoje já tem coleta, a água, o plantio e colheitas, etc., e a escola sem CAT não tinha interesse nisso, nem falava do assunto, era só estudar o livro didático que não falava de nossa realidade e terminar o ano. (...) O CAT fez muita diferença em minha vida (...) me ensinou a amar o meu lugar”.

(fala de egresso do CAT)

“Era um trabalho dentro e fora da escola que conseguiu muitas coisas boas: resgate da cultura, conscientizar as famílias dos problemas locais, água, lixo; e tudo isso com trocas de conhecimentos entre escola, família e comunidade. Já a escola sem o CAT só trabalha dentro dela e distante da nossa realidade, com os seus livros didáticos, dando glórias às cidades grandes, no final do ano reproduzimos estes conteúdos nas provas. É uma escola fechada, sem valorizar os (as) alunos (as) que nela estão”.

(fala de egresso do CAT)

“O CAT ajudou a conhecer a dinâmica do campo. Fazíamos plantações na escola, no jardim e na horta. A horta de que cuidávamos ajudava na nossa própria alimentação. Teve um período que cultivamos e cuidamos de um jardim na praça da nossa comunidade. Fazíamos muitas atividades relacionadas a plantações na roça. E esses tipos de atividade fazíamos em grupo. As atividades em grupo eram frequentes e isso me ajudou a melhorar meus relacionamentos e deu-me mais capacidade de expressão”.

(fala de egresso do CAT).

Nesse trabalho com as comunidades, é muito importante a construção de parcerias, pois a escola não pode sozinha, articular todas estas questões. É o que identificamos nas falas a seguir:

“Com a ajuda do CAT, em parceria com um projeto da Petrobrás, a família plantou muitas árvores frutíferas na região; acerola, umbu, manga... ganhamos mais consciência a respeito da conservação e preservação da água com as discussões na escola e a pesquisa que fazíamos com nossas famílias... ganhamos filtros, cisternas, coleta de lixo, etc., na época, fizemos até uma festa de resgate da cultura de tanta alegria.”

(fala de egresso do CAT)

“ nós participamos de muitas discussões nas devolutivas, o CAT organizava todo o matéria e a gente articulava os gestores, entidades, outras organizações do território, para estarem presente. Então, abria o debate e se pensava os encaminhamentos. As devolutivas têm que ser assim, senão fica somente dentro da escola. Tem que chamar os parceiros, para a gente participar”

(fala de liderança sindical)

“eu tenho 100% de apoio da comunidade, das associações. É por isso, que a gente supera as dificuldades. A gente sempre está reunindo as famílias, as associações, discutem as questões e pensa os encaminhamentos, assim, com a parceria, vamos encaminhando as necessidades da escola e da comunidade”

(fala de diretora da Escola CAT)

A partir da escuta das famílias e das organizações sociais sobre o Projeto CAT, organizamos um quadro síntese que expressa a contribuição desta metodologia na visão destes sujeitos sociais:

Quadro 03– Ações elencadas pelas famílias de contribuição da Escola CAT para comunidade

- ✓ *Reunião com associações, para rever distribuição de sementes;*
- ✓ *Reinvidicação à prefeitura para coleta de lixo na comunidade;*
- ✓ *Palestras na comunidade, em parceria com a vigilância sanitária sobre os cuidados com o lixo;*
- ✓ *Realização de seminários e palestra sobre conservação de sementes com a comunidade;*
- ✓ *Apoio financeiro para realização de esporte e lazer na Escola;*
- ✓ *Construção e ampliação da horta comunitária e hortas nas escolas;*
- ✓ *Construção de cisterna nas escolas;*
- ✓ *Mutirões para retirada de lixo;*
- ✓ *Estimulo para armazenamento de sementes pelas famílias e discussão sobre bancos de sementes;*
- ✓ *Trabalho com tecnologias para convivência com o semiárido;*
- ✓ *Vinda de técnicos agrícolas nas comunidades para formação com as famílias*
- ✓ *Ida à Escola para trabalhar conteúdos com as crianças, isto é importante porque percebemos que temos conhecimento que serve para a escola;*

Fonte: Pesquisa impactos da metodologia do CAT-2014.

6. Egressos das escolas CAT

Realizamos a escuta de duas gerações do CAT: **primeira geração do CAT** (20 jovens entre 19 e 25 anos); **segunda geração CAT** (60 adolescentes recém-egressos do projeto numa média de 16 anos); e **não egressos do CAT** (60 adolescentes e jovens que concluíram o ensino fundamental em escolas que não adotam o CAT). Vejamos os diálogos que conseguimos estabelecer entre estes diferentes sujeitos sobre a metodologia CAT:

Entre os/as egressos/as da primeira geração CAT, 98,3% acham que a Escola fez diferença em suas vidas, avaliam como um local importante, agradável, que estimulou sua criatividade, sua expressão, seu conhecimento sobre a realidade, seu gosto pela leitura e o respeito pela diversidade das pessoas, assim,

“O CAT mudou minha vida. Fez diferença na vida de todos do meu povoado. Com ele, pude conhecer melhor minha comunidade, saber as necessidades e lutar por elas, foi com a minha luta, da professora e dos meus colegas que o CAT nos ajudou a termos hoje água encanada, limpa e saudável, trouxemos a coleta de lixo que antes das nossas reivindicações não havia. Outra coisa que não posso esquecer e que marcou minha passagem pelo CAT foi o Baú de Leitura, com ele eu aprendia brincando, lia com prazer e aprendi a respeitar as pessoas negras depois que li o livro Menina Bonita do Laço de Fita”.

(egresso da primeira geração CAT)

Essa visão positiva encontra-se presente em todos os egressos do CAT. A importância da proposta para sua formação, na ampliação da visão de mundo, participação comunitária e no desejo de estudar. Uma vez que o CAT contribuiu para ampliar os horizontes e elevar as aspirações dos seus egressos em termos educacionais, todos da primeira geração concluíram o ensino médio e, além disso, quatro realizaram cursos técnicos de agropecuária, outros quatro estão cursando Pedagogia ou Biologia e cinco deles aguardam que instituições universitárias cheguem às suas localidades, para tentar ingressar no ensino superior.

Entre **os não egressos** 80,0% apresentam essa visão positiva da Escola, entretanto, sua relevância foi associada principalmente com o aprendizado da leitura e escrita e para entrar no mercado de trabalho:

“... a escola fez muita diferença, eu aprendi a ler e escrever. Isso foi muito importante para eu arrumar um emprego”.

(fala de não egresso do CAT)

Dentre os que responderam o questionário na segunda geração do CAT, 55,9% exercem algum tipo de atividade produtiva junto com a família, porque devido a faixa etária o tempo maior é dedicado aos estudos. Esse percentual é significativamente mais elevado para os egressos do CAT (74,1%), em relação aos não egressos (38,3%). Dessa forma, pode-se realçar que a solidariedade já verificada no item anterior se estende para o seio familiar. A participação no projeto CAT pode perfeitamente estar contribuindo nesse sentido, elevando o grau de consciência das crianças e adolescente no sentido de contribuírem com atividades produtivas exercidas por pessoas da própria família, inclusive com a divulgação de tecnologias sociais aprendidas dentro da Escola. Vejamos no Quadro 04, uma caracterização comparativa entre os egressos das duas gerações CAT e os não egressos do CAT:

Quadro 04 – Comparativo entre os egressos e não egressos do CAT

DESCRIÇÃO DOS PESQUISADOS	Estudando na série para a idade	Abandonaram a escola ou se encontram fora da fase adequada	Desejam fazer curso superior	Participam de atividades sociais e políticas	Estão trabalhando	Exerce atividade produtiva com a família
JOVENS QUE PARTICIPARAM DO CAT						
1ª geração	80%	10%	100%	100%	90%	74,1%
2ª geração	60%	15%	28,3%	84,7%	Só estudam e ajudam a família	
JOVENS QUE NÃO PARTICIPARAM DO CAT	31,8%	40%	8,6%	36,7%	30 % Restante só estuda	38,3%

Para os **egressos do CAT** essa motivação para estudar foi construída na sua experiência com o Programa, visto que no mesmo:

“Aprendíamos a nos expressar, pois sempre estávamos participando de atividades como cantar, dançar. A escola valorizava muito a cultura local, sempre tínhamos quadrilhas nas festas juninas e outras manifestações, nas datas comemorativas. Plantávamos árvores, cada um da sala cuidava de uma árvore, quando estudamos sobre o meio ambiente, saíamos nas roças recolhendo lixos plásticos por causa da degradação do meio ambiente, quando fazíamos isso, os donos das roças ficavam envergonhados com a quantidade de lixo e prometiam cuidar do espaço. A escola também incentivava muito a leitura, acho que isso foi muito importante para mim, porque até hoje não consigo parar de estudar e ler, elas incentivavam a leitura com o Baú de Leitura, levávamos livros que tinham histórias muito boas para casa e também líamos algumas na escola.

(fala de egresso da segunda geração CAT)

Na primeira geração, comprovamos a continuidade dos estudos e elevação das aspirações educacionais, pois continuaram seus estudos no nível superior ou fizeram cursos técnicos. A realização de cursos técnicos está associada ao desenvolvimento de atividades produtivas na área rural, fundamentando projetos de agricultura, criação de aves e caprinos, adequados às condições ecológicas da região. Abrindo novas oportunidades de ocupação e renda em uma área bastante carente delas.

Hoje, ainda leio muito, fiz vários cursos profissionalizantes: auxiliar de administração, primeiros socorros, atendente de farmácia, auxiliar de segurança do trabalho, logística. Vou começar a fazer o cursinho pré-vestibular gratuito, em Barrocas, porque quero passar em administração na UNEB. Nas aulas que dou em casa à 5 crianças sempre lembro desse período e tento passar coisas que aprendi pra meus alunos, também ajudo na formulação de alguns projetos produtivos na comunidade, o que ajuda na minha renda”

(fala de egresso da primeira geração CAT)

A participação na produção para o autoconsumo e o desenvolvimento de hortas familiares (nesse segundo caso, incentivado pelas orientações do CAT) tem contribuído para a melhoria da alimentação das famílias e da qualidade de vida, embora no presente essas atividades estejam sendo prejudicadas ou inviabilizadas, pela intensidade da seca. Além do envolvimento com a agropecuária, o leque ocupacional dos entrevistados egressos do CAT mostrou-se relativamente diversificado. Pois, geralmente, desenvolvem mais de uma atividade, seja como engajamento comunitário, seja na geração de renda. Foram encontrados, entre eles, comerciários, agentes e orientadores de projetos sociais, participantes de grupos de arte, professores, manicures, com um nível de renda, geralmente, igual ou superior a um salário mínimo e meio, mas que não ultrapassava os R\$1.600,00, valor superior à média da população na região sisaleira.

Estimulados a se manifestar sobre o Programa, os entrevistados foram unânimes em reconhecer a diferença entre a metodologia do CAT e a da escola tradicional, valorizando, principalmente, sua relação com a realidade local, com declarações como as de que,

“(...) O CAT falava de vida do campo e trocava experiências com a escola, às famílias e comunidade, além de conscientizar e mobilizar estes para os problemas da realidade: cuidar do lixo, hoje já tem coleta, a água, o plantio e colheitas, etc., e a escola sem CAT não tinha interesse nisso, nem falava do assunto, era só estudar o livro didático que não falava de nossa realidade e terminar o ano. (...) O CAT fez muita diferença em minha vida (...) me ensinou a amar o meu lugar. Já a escola sem o CAT só trabalha dentro dela e distante da nossa realidade, com os seus livros didáticos dando glórias às cidades grandes, no final do ano reproduzimos estes conteúdos nas provas. É uma escola fechada, sem valorizar os (as) alunos(as) que nela estão”.

(fala de egresso da primeira geração do CAT)

Entre os/as não egressos/as do CAT, eles/elas não estabelecem uma relação entre a escola, a família e a comunidade, geralmente é restrita ao acompanhamento das tarefas escolares, conforme ilustram os depoimentos que se seguem:

(...) Meus pais não participavam da minha vida escolar, e eu não tinha compromisso com as tarefas... sempre ia para escola sem as tarefas prontas e a professora me mandava copiar do meu colega, por isso hoje não sou melhor escola e estou em atraso”

(fala de egressos de escolas que não tem CAT)

“Meus pais só iam à escola para receber as notas no bimestre. Ah! E no São João, porque tinha as festas juninas”.

(fala de egresso de Escola que não tem CAT)

PRINCIPAIS DIFICULDADES IDENTIFICADAS PELOS DIFERENTES SUJEITOS PARA UNIVERSALIZAÇÃO DA PROPOSTA CAT NOS MUNICÍPIOS

Como seria de esperar, fragilidades e limitações também foram constatadas e mencionadas, no decorrer da investigação, notadamente no que se refere ao caráter multisseriado das escolas, as suas condições de infraestrutura física e a carência de equipamentos, para dar suporte à prática pedagógica. Obtivemos o seguinte resultado²:

- ✓ 100% colocou que as dificuldades para o fortalecimento do CAT e a universalização da escolarização básica está relacionada às desigualdades sociais, como por exemplo, a falta de terra, a inexistência de políticas para a convivência com o semiárido, principalmente o manejo da água nas famílias;
- ✓ 100% colocou o excesso de projetos desarticulados, no município, exigindo um acompanhamento, sem ter uma discussão como se articulam com o CAT que é a prioridade;

É muito projeto nos municípios; PACTO, PNAIC, cada hora é um, e não existe uma definição de como isso trabalha com o CAT, então, fica uma confusão para a gente encaminhar o planejamento com os professores. Falta uma definição política de qual é proposta pedagógica do município.

(fala de coordenadora)

- ✓ 90% colocou o desconhecimento dos gestores municipais com relação a legislação específica da Educação do Campo.
- ✓ 80% colocou o número reduzido de coordenadores em cada mu-

² A maioria dos entrevistados sinalizaram com mais de uma dificuldade.

nicípio, para assegurar um acompanhamento e monitoramento das escolas, além dos outros papéis que lhe são atribuídos, o que gera uma sobrecarga no trabalho e dificulta um acompanhamento sistemático da prática nas escolas.

- ✓ 35% colocou a questão do financiamento porque muitos gestores acham que vão gastar dinheiro extra para a implementação de uma proposta como o CAT.
- ✓ 30% colocou a questão do transporte para deslocamento para as escolas, para acompanhar o trabalho;
- ✓ 27% sinaliza a resistência de alguns diretores/as para trabalhar com a educação contextualizada, o que dificulta o trabalho, porque fica tudo na responsabilidade dos/as coordenadores/as.

Com base nisto vamos discutir a questão do box ao lado.

PARA REFLETIR

1. Quais as estratégias que podemos ser usadas para superar estas dificuldades?
2. Que mudanças precisariam ser feitas para a Proposta CAT ser aplicada em toda a educação básica?
3. Quais as organizações que existem no município que poderiam contribuir na implantação desta Proposta? Como?



Pesquisadoras/es e Professoras/es

QUANTO CUSTA ESTA AÇÃO?

Qual deve ser o recurso gasto por aluno para se ter um ensino de qualidade?

Na verdade esta é a pergunta feita por quem conhece a Proposta CAT, e gostaria de implementar em seu município. Mais por todos os gestores/as, educadores/as e estudiosos/as do financiamento da Educação no País. Porque não existe uma regra diferenciada de financiamento para efetivação do CAT na rede. A Proposta exige recursos para uma escola de qualidade tal qual outra experiência, e dentro das rubricas já existentes nos orçamentos públicos.

A educação de qualidade que nós defendemos é um processo no qual professores/as educados/as, mediatizados pela realidade

A ação distributiva da União em matéria educacional se realiza por meio das transferências constitucionais obrigatórias, das transferências das cotas estaduais e municipais do salário educação e por meio do FUNDEB.

Os recursos da educação se dividem em duas partes: uma parte vai para o Fundeb- cada unidade da Federação tem seu Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, para onde vão 20% da receita estadual vinculada à Educação e 20% das receitas municipais de uma cesta de fontes; outra parte constitui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que financia programas, como Dinheiro Direto na Escola, Livro Didático e Transporte Escolar.

O fundo de desenvolvimento da educação básica foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um Fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete Fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da fonte de origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

atingem um nível de consciência da mesma, a fim de atuarem sobre tal realidade, para transformação social. Sem dúvida, que melhor equalização da educação reduz a desigualdade econômica, à medida que contribui para que os indivíduos questionem o processo de alienação social, o que gera possibilidades de uma intervenção transformadora no seio da sociedade. A superação dessa realidade desigual passa pela construção de políticas de ação afirmativa, no sentido de garantir um aumento dos investimentos para as regiões mais pobres e para os segmentos mais discriminados da população. O desafio do investimento em educação no Brasil deve levar em consideração o enfrentamento de três problemas cruciais – acesso, permanência e aprendizagem com sucesso – integrando-os e relendo-os a partir do desenvolvimento social e da garantia dos direitos humanos.

Durante a pesquisa identificamos o interesse na fala das gestoras de universalizar a Proposta CAT para toda a rede, vejamos o que colocavam:

“...Existe um desejo de universalização... melhorar a formação específica dos coordenadores... é uma proposta que vai ser feita para o MOC, para uma formação maior dos agentes envolvidos na execução da metodologia CAT...”

(fala de secretaria municipal de educação)

Portanto, a partir da pesquisa que realizamos nos municípios deduzimos que a universalização do Projeto CAT nos municípios passa por três questões:

1. **Decisão política dos gestores municipais** (prefeito/a e secretários/as municipais de educação) em implementar uma política de educação contextualizada em seu município. Porque a partir desta decisão redirecionam as prioridades e articulam os recursos existentes na educação para tal finalidade;

2. **Aplicação do referencial posto pelo custo-aluno-qualidade (CAQ)**, a partir de um plano estratégico de melhoria da qualidade do ensino. A aplicação deste recurso junto com uma Proposta Pedagógica socialmente referenciada trará mudanças importantes em qualquer município;
3. **Redefinição da organização histórica da administração pública** que restringe a autonomia dos gestores da educação para definir e operacionalizar as prioridades em relação à Educação do Campo;
4. **Controle social e participação das famílias e dos movimentos sociais nas políticas educacionais**, possibilitando um acompanhamento e fiscalização da aplicação dos recursos e definição de prioridades.

Como a implantação do Projeto CAT e seu custo-aluno não se dão de forma isolada, precisamos refletir dentro das recentes políticas de financiamento da educação do País, visto que, enquanto uma política pública necessita ser assumida pelo poder público: estado e/ou município.

Financiamento para qualidade na educação

A questão do financiamento é complexa, principalmente devido à exclusão histórica que parcelas da população sofreram do acesso à escolarização, especialmente, os Povos do Campo, o que gerou uma dívida social que impacta na qualidade educacional.

A luta pela Educação Pública como direito humano na legislação foi resultado no Brasil, da luta de movimentos e organizações sociais. O fundamento da obrigação do poder público de financiar a educação é o fato de esta constituir um direito, conforme posto pela Constituição Federal de 1988, LDB 9496/96, por meio de ações integradas das esferas federativas, para atingir os objetivos do art. 214 da Constituição Federal (universalização, qualidade e equidade), que previu a sua aplicação no Plano Nacional de Educação.

Assim, vamos ter na Constituição Federal de 1988, dois artigos que tratam sobre a qualidade da educação:

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VII- garantia de padrão de qualidade

Art. 211 A União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

*§1º A União organizará o sistema federal de ensino (...) e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade do ensino** mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (grifos nossos)*

E o artigo que define a responsabilidade pelo financiamento para assegurar esta qualidade:

*Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do **custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade**.*

*Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no **custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino**. (grifos nossos)*

Define-se assim o princípio do Custo Aluno Qualidade (CAQ) e a quem cabe garanti-lo: a União em colaboração com os estados e municípios. Porém, como chegar ao valor do CAQ?

A LDB oferece um caminho ao definir “*padrões mínimos de qualidade de ensino*” como “*a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*” (art. 4o, inc. IX).

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Fatores que impactam o cálculo do CAQi

Em resumo, os fatores que mais impactam no cálculo do CAQi são:

- 1) tamanho da escola/Creche;**
- 2) jornada dos alunos (tempo parcial versus tempo integral);**
- 3) relação alunos/turma ou alunos/professor;**
- 4) valorização dos profissionais do magistério, incluindo salário, plano de carreira e formação inicial e continuada.**

Portanto, o conceito de qualidade que orienta a formulação do CAQ, é coerente com uma Proposta de financiamento do CAT, ou seja, os recursos recebidos pelos municípios atenderia a implantação de uma proposta como esta.

CAQi da EDUCAÇÃO DO CAMPO

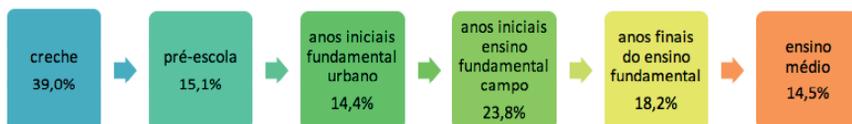
A elaboração das matrizes do CAQi para a modalidade da Educação do Campo, tanto para os anos iniciais como para os anos finais do Ensino Fundamental, levou em conta dois fatores que impactam no Custo Aluno Qualidade Inicial:

- a) O tamanho das escolas: as escolas do campo são, em geral, pequenas, bem menores do que as urbanas. Essas escolas geralmente não possuem direção própria nem funcionários e, na sua grande maioria, são unidocentes, ou seja, um mesmo professor leciona simultaneamente para alunos de diferentes anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) O outro fator, que impacta nos custos fixos, refere-se ao transporte Escolar.

Para orientar este processo que irá contribuir para os municípios e estados terem um orçamento que possibilite uma escola básica de qualidade, foi formulada uma resolução que aguarda até o momento desta elaboração a homologação do ministro, e que certamente colocaria o debate da educação em outro patamar.

RESOLUÇÃO 08/2010 – CEB/CNE – DEFINIÇÃO DO CAQi

- Referencia para a construção da matriz de padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil.
- Os valores fixados, tendo por base os percentuais do PIB (Produto Interno Bruto) per capita são os seguintes:



No Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 de 2014, ficou estabelecido o prazo de dois anos a partir da sua vigência para a implantação do Custo-Aluno-Qualidade Inicial – CAQi, e o CAQ será definido no prazo de três anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo MEC.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.

Para viabilizar o CAQi em todo o Brasil, seria necessário um aumento do investimento educacional dos atuais 4% do PIB para 5%, ou seja, precisaríamos aumentar 1% para garantir o CAQi para o atual número de matrículas. O PIB é um indicador econômico que revela a riqueza produzida em um país. Porém, se almejamos cumprir o CAQi para atender o aumento de matrículas previsto no Plano Nacional de Educação (2014), o investimento público deveria chegar a 7% do PIB em dois anos e 10% até o final do decênio. As organizações da Sociedade Civil têm formulado algumas propostas para atingir esta meta e implantar o CAQ no sistema, vejamos:

PROPOSTA PARA AMPLIAÇÃO DOS RECURSOS PARA O CAQi

1. **Revisão do pagamento dos encargos da dívida pública.** A dívida pública (ou dívida nacional) é composta pela dívida interna (quanto o governo deve para instituições do próprio país) e pela dívida externa (quanto deve para instituições de fora do país). Os encargos financeiros são os recursos utilizados para saldar os compromissos da dívida pública (interna e externa).
2. **Destinação de uma parcela do lucro líquido das empresas estatais** para a reforma e a equipagem das escolas com os insumos indicados no CAQi.

3. **Uma ampla e justa reforma tributária.** Os tributos são compostos por impostos, taxas e contribuições e empréstimos compulsórios que o povo brasileiro paga aos governos.
4. **Articulação dos diferentes programas e ações destinados as Escolas do Campo com participação das organizações sociais.**

O que é importante destacar é que nunca tivemos tantos programas para transferência de recursos para as escolas localizadas no campo, como no momento atual. Os municípios lentamente começam a se apropriar destas alternativas para melhoria da qualidade da escola, para superação da precarização do espaço físico, para assegurar formação e condições de trabalho digno para os profissionais que atuam no campo brasileiro. O que pode representar uma contribuição e um fortalecimento para o trabalho do CAT nos municípios.

Todo esse debate influencia qualquer discussão sobre a implantação do CAT nos municípios como política pública, considerando que, dos municípios da ação do CAT já se expressa à existência de recursos específicos para formação de professores e infraestrutura, o que foi confirmado com os dados secundários, além disso, a preocupação com a participação se fez presente na fala de todos, como podemos ilustrar abaixo:

*(...) o modelo de orçamento é tradicional... Mas ocorrerá uma mudança a partir de 2014, com a adoção de uma nova perspectiva na discussão orçamentária... O município está implantando o orçamento participativo a partir de 2014. Com relação à alocação de recursos, atualmente está sendo feito por meio de audiências públicas e discussão da lei orçamentária, já a Educação do campo está inserida no orçamento, mas não ainda de forma específica.
(fala de secretaria de educação de município da ação do CAT)*

Custo-aluno da Proposta

Na análise realizada nas peças orçamentárias dos municípios, verificamos que todos contemplam recursos para formação dos docentes, uma das estratégias fundamentais para a implantação do Projeto CAT. Isso já evidenciou que não necessitaria um recurso extra para tal ação, o que requer é uma decisão política de que a parceria construída para o desenvolvimento deste trabalho de assessoria nos municípios seria a partir do Projeto CAT, portanto, com o MOC e a UEFS. Apesar de ter ocorrido um aumento no custo anual do aluno, no período de 2010 a 2013, o benefício desse acréscimo pode ser visualizado pela redução das despesas de reprovação e abandono. Quando se compara o ano de 2013 com o ano de 2010, se percebe claramente uma redução de recursos, tanto para as escolas do campo como para as escolas urbanas. No Estado da Bahia, ocorreu um aumento da despesa com reprovação e abandono, no período analisado para as escolas urbanas, num valor equivalente a 33,19%, enquanto para as Escolas do Campo, ocorreu uma redução de despesa, num valor de 7,39%.

Ampliando a visibilidade e a boa aceitação da proposta, o reconhecimento dos seus impactos positivos tem colocado em pauta a possibilidade da sua universalização como uma política educacional direcionada a municípios de base agrária, com o perfil dos pesquisados, inclusive no que diz respeito à sua viabilidade financeira. Sustentada, até o presente, com recursos da cooperação internacional, a proposta poderia ser assumida pelos municípios que passariam a arcar com os seus custos? Em busca dessa resposta, a pesquisa realizou uma cuidadosa análise do orçamento e dos dispêndios dos municípios estudados, chegando a algumas constatações.

A primeira delas destaca a importância das transferências federais e estaduais para os municípios pequenos e pobres, como os pesquisados, assim como a concentração percentual desses recursos na área da educação. Uma segunda, bastante positiva, mostra

que a evolução favorável do rendimento dos alunos das escolas do campo tem reduzidos as despesas com a reprovação e o abandono escolar dando uma maior “folga” aos municípios para outros investimentos educacionais. Também foi constatada a existência de recursos orçamentários para a formação continuada dos profissionais da área com o pagamento de assessoria, material e transporte, com valores que não podem ser considerados como desprezíveis, embora muitas vezes careçam de melhor aplicação.

Durante a pesquisa analisamos os números, e identificamos que a despesa CAT em relação aos recursos da educação nos municípios de pesquisa, em nenhum deles chegou a um percentual superior a 1%. Caso se deseje transformar o CAT em políticas públicas, o acréscimo de despesa ficaria em todas as situações abaixo de 1% das receitas já existentes nos municípios e, se levarmos em conta que o custo com reprovação e abandono vem diminuindo consideravelmente, a transformação do CAT em política pública pode representar um benéfico em termos de custos-benefícios para educação municipal, considerando, inclusive, que não seria um recurso extra, visto que todos possuem no seu orçamento recursos previstos para assessorias e formação docente.

Portanto, o que necessita é uma definição política do município para adotar esta Proposta como o referencial para o projeto pedagógico das escolas municipais, investir os recursos advindos das transferências na melhoria das escolas, aplicar o previsto na meta 20 do Plano Nacional de Educação, adequar o plano municipal colocando metas referentes a educação do campo e redirecionar os recursos existentes para formação docente numa dimensão de contemplar uma proposta de formação continuada na perspectiva da contextualização.

Necessário se fazer uma discussão sobre como articular e contextualizar a diversidade de projetos educacionais, como o PAC-TO, PNAIC e Mais Educação com a Proposta do CAT. E ainda sobre as limitações, não se pode esquecer que as transformações desejadas

e incentivadas pela proposta tensionada com determinações estruturais e sociais mais amplas, como a concentração de posse da terra, da renda, da água e a intensa pobreza da população.

PARA REFLETIR

Avalie a situação das escolas do campo em seu município em relação a cada tipo de insumo:

- 1. Estrutura e funcionamento das escolas**
 - 2. Situação dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação;**
 - 3. Gestão democrática das escolas**
 - 4. Acesso e permanência (taxas de aprovação, reprovação, distorção idade-série)**
 - 5. Faça um exercício de calcular o CAQi de seu município.**
- Veja o exemplo para uma tabela dos anos iniciais do ensino fundamental do campo:**

Insumos	Quantidade	Custo unitário	Custo total ano R\$	Custo aluno ano R\$	% do total
Professor com ensino médio (40 horas)	03	1.755,00	70.182	1.003	24,5%
Merendeira					
Água e luz					
Material de limpeza					
Material didático					
Conservação predial					

NOVAS SEMENTES SERÃO LANÇADAS: PROPOSIÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO E FORTALECIMENTO DO CAT

Proposições que contribuem para a implantação do CAT

1. Do ponto de vista mais geral

- a) Articulação com organizações da sociedade civil para discussão dos diagnósticos socioeconômicos dos municípios e discussão de estratégias de trabalho conjunto para implantação e implementação do Projeto CAT;
- b) Formação das organizações da sociedade civil para uma participação mais efetiva e crítica no controle social das políticas públicas, especialmente no que se refere à discussão sobre o desenvolvimento sustentável e a convivência com o semiárido;
- c) Estimulo e fortalecimento das estratégias de geração de renda nas famílias e jovens da escola, considerando a necessidade de aumentar a renda familiar na região, e o desenvolvimento sustentável;
- d) Realização de debates específicos sobre a inserção produtiva das mulheres em atividades da agricultura familiar e da economia solidária, com vistas a contribuir na superação da vulnerabilidade econômica das mulheres na região;
- e) Discussão na escola com as famílias, as organizações da sociedade civil e equipe escolar sobre questões relacionadas à estrutura fundiária da região, à produção centrada na monocultura e às estratégias de convivência com o semiárido, fazendo com que o momento do transformar tenha sua dimensão social e não fique restrita à dimensão escolar e pedagógica.

2. Do ponto de vista do sistema de ensino

- a) Participação nos fóruns da educação, especialmente da Educação do Campo e Contextualizada na região, no Estado e no Brasil;

- b) Discussão com os gestores sobre os diferentes projetos e programas existentes nos municípios e sua articulação, considerando a Proposta CAT;
- c) Sistematização de orientações que possam contribuir na construção e/ou reformulações dos currículos municipais, na perspectiva da contextualização das propostas pedagógicas;
- d) Retomada da formação dos conselheiros escolares, das discussões sobre os diferentes instrumentos da política educacional, especialmente, sobre a implementação dos marcos normativos da Educação do Campo;
- e) Estudo e debate sobre o ciclo orçamentário e os processos de construção de políticas públicas municipais, com gestores, coordenadores e representantes da sociedade civil;
- f) Levantamento dos conselhos de educação em funcionamento efetivo, com acompanhamento dos processos educacionais do município, realização de formações específicas para os conselheiros da educação, do Fundeb e alimentação escolar;
- g) Estratégias de valorização do profissional da Educação, tais como: Piso salarial da categoria, formação continuada sistemática, permanente e contextualizada, condições de trabalho, para que o docente tenha tempo para planejamento e estudo;
- h) Discussão com prefeitos e secretários de educação sobre os programas e projetos nos municípios: prioridades, integração e definição da proposta pedagógica municipal;
- i) Discussão com prefeitos e secretários de educação sobre o Projeto CAT, seus objetivos, metodologia e finalidades enquanto uma proposta de política de educação para a rede pública do semiárido;
- j) Realização de estudos pelas secretarias para um reordenamento das escolas nas comunidades, assegurando a Educação Infantil e o Ensino fundamental nas comunidades e estabelecendo parcerias com o Estado, para a nucleação rural com oferta do ensino médio;

- k) Inserção dos profissionais formados nos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo e Licenciatura em Educação do Campo nos concursos públicos para as redes públicas.

3. Do ponto de vista da Escola e de seus sujeitos

- a) Formação de gestores escolares e professores (as) realizados diretamente pela equipe do MOC e Universidade, principalmente dos que estão iniciando no Projeto CAT;
- b) Aprofundamento do debate sobre o currículo contextualizado e estabelecimento de cronograma de discussão nos municípios, para sua elaboração e aprovação;
- c) Formação sobre Processos Avaliativos e os instrumentos de avaliação, na perspectiva processual e formativa;
- d) Elaboração de material didático específico para o trabalho com educação contextualizada e com as salas multisseriadas;
- e) Elaboração de um currículo para a formação dos professores, gestores das escolas e coordenadores pedagógicos na perspectiva da Educação do Campo e sua normatização, especialmente na questão financeira com as mudanças postas na aprovação do PNE e na construção do Sistema Nacional de Educação;
- f) Aprofundamento dos mecanismos de acompanhamento e monitoramento por parte da equipe do MOC e UEFS;
- g) Estudos com os professores sobre como integrar no planejamento o tema gerador com os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento no intuito de superar a fragmentação dos conteúdos;
- h) Formação específica para todo o corpo administrativo da escola: diretores/as, secretários/as, serventes, merendeiras, porteiros para que todos possam compreender a Proposta CAT.

4. Do ponto de vista da metodologia

- a) Elaboração da ficha pedagógica por diferentes dinâmicas, considerando o tempo de vivência de cada município e escola com a

- proposta: elaboração pela equipe do MOC, elaboração coletiva pelos coordenadores, elaboração coletiva com os professores, por município, elaboração por escola;
- b) Sistematização das práticas desenvolvidas pela metodologia nos municípios, para contemplar a diversidade existente e a autoria das escolas em cada lugar;
 - c) Produção de materiais didáticos pedagógicos para as diferentes temáticas trabalhadas na proposta para subsidiar os professores;
 - d) Articulação entre CAT e Baú de Leitura, como estratégia para a contextualização do conhecimento e para o desenvolvimento de leitores críticos da realidade;
 - e) Aprofundamento na metodologia dos conceitos de campo e cidade no semiárido, para dar uma maior fundamentação teórica aos educadores.
 - f) Acompanhamento e monitoramento da equipe do MOC e da Universidade do trabalho nos municípios e nas escolas.

Assim, a pesquisa demonstrou que investir num projeto como o CAT, os municípios ganharam em diferentes dimensões: na melhoria da qualidade de vida nas comunidades, no fortalecimento da identidade e autoestima das populações do campo, o que desperta seu interesse e motivação em buscar estratégias de sustentação financeira e convivência com o semiárido, o que leva a mais famílias a permanecerem no campo. A participação das famílias na formulação das políticas públicas e na sua implementação nas comunidades gera um diferencial.

O professorado do CAT expressam um compromisso com sua formação e prática docente sempre procurando estratégias da melhoria do trabalho pedagógico, além de uma motivação para atuarem nas escolas do campo.

Os gestores da educação e das escolas expressam as mudanças que ocorrem na prática docente, nos estudantes e nas comuni-

dades, com uma maior participação e envolvimento com o cotidiano escolar, com as mudanças na comunidade e no município.

Os estudantes das escolas CAT expressam uma autoestima positiva, motivação para aprender, compreensão sobre o semiárido e a importância da intervenção para a convivência com este bioma. A motivação pela leitura, escrita e a desenvoltura para falar e se expressar em diferentes situações demonstram o impacto desta Proposta em sua aprendizagem.

Por fim, os egressos da Proposta CAT, todos deram continuidade aos seus estudos, demonstram a importância disso, bem como o envolvimento ativo com as questões sociais e ambientais do território, atribuindo a Escola o despertar para seu papel de transformador de sua vida e da realidade.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Naidison de Quintella. Conhecendo e Refletindo Sobre o Semiárido e Agroecologia. *In: Construindo Saberes para a Educação Contextualizada*. Feira de Santana. 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. **De Angicos a ausentes - 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: Corag, 2001.
- CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. Verbete do **Dicionário da Educação do Campo**. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 257-265.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela Interculturalidade no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço. 2004. Coleção Teses & Dissertações. Nº 3.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Política e Educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- HAGUETTE, T.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MALVEZZI, Roberto. **Semiárido - uma visão holística**. – Brasília: Confea, 2007.
- MOURA, Abdalaziz. Filosofia e Princípios da PEAD (PE) e do CAT (BA). *In*. BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro, BAPTISTA, Naidison de Quintella (Org.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana, BA, 2003.
- REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo**. Escola, Currículo e Contexto. Juazeiro, BA. ADAC. 2010.

RESAB. **Educação para a Convivência com o Semiárido**: reflexões teórico-prática. Juazeiro. Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro, 2004

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

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo**: a escola na vida e a vida como escola / Maria do Socorro Silva. – Recife: O Autor, 2009.

SILVA, Jansen Felipe. *Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora*. In: SILVA, Janssen Felipe da, HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, Ivania P.F. & REIS, Edmerson. **Educação para a convivência com o Semi-Árido**: reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá. São Paulo: Peirópolis, 2003.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.