



CONHECENDO HISTÓRIAS, ANALISANDO CENÁRIOS: A EXPERIÊNCIA DO CAT PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

KNOWING STORIES, ANALYZING SCENARIOS: THE CAT EXPERIENCE FOR TRAINING FIELD EDUCATORS

CONOCER HISTORIAS, ANALIZAR ESCENARIOS: LA EXPERIENCIA CAT PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE CAMPO

1

Débora Araújo da Silva Ferraz¹

João Francisco da Silva Netto²

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v4i2.14209>

Resumo: O Projeto CAT – Conhecer, Analisar e Transformar – é uma metodologia específica de formação de educadores e coordenadores das escolas do campo para estudo da realidade e construção de políticas públicas de educação do campo. O primordial objetivo desse trabalho é realizar uma reflexão acerca da formação de professores do campo nos territórios de identidade do estado da Bahia, tendo como referência o Projeto CAT, que se constitui num processo de formação continuada de professores da rede pública municipal, que atuam em escolas do campo do Semiárido baiano, com o objetivo de projetar uma metodologia voltada para a realidade do campo e melhorar a qualidade de suas ações no contexto da educação do campo. Para essa compreensão apontou-se como problema de pesquisa como se construiu, historicamente, as identidades dos professores do campo? De que maneira os cursos de formação de professores podem contribuir para o processo de desenvolvimento crítico-emancipatório dos sujeitos do campo? Assim, este trabalho se justifica pela necessidade de compreender a formação do professor como o caminho para a materialização da Educação do Campo onde emergja uma escola divergente da que existe na realidade da área rural. Sua relevância se posta em

¹ Mestrado em Educação e Diversidade – MPED pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Graduação em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Professora de Linguagens do Ibaiano. Tutora da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e Coordenadora do CAEE de Retirolândia-BA. Membro do grupo de pesquisa FEL (Formação, Experiência e Linguagens) - UNEB e do Grupo Educação do Campo, Trabalho, Contra hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/Fel) - UNEB. E-mail: dasferraz28@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8930-2109>

² Mestre em Planejamento Territorial – PLANTERR pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Graduado em História pela Universidade do Estado da Bahia. Professor da rede estadual de ensino do Estado da Bahia. E-mail: nettodretiro@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8235-2180>





possibilitar que a prática do projeto seja referência como abordagem metodológica de experiência vivenciada por aqueles que atuam no campo.

Palavras-chave: CAT. Educação do Campo. Formação de Professores.

Abstract: The KAT Project - Know, Analyze and Transform – is a specific methodology for training educators and coordinators of rural schools to study reality and construct public rural education policies. The primary objective of this work is to reflect on the training of rural teachers in the identity territories of the state of Bahia, having as a reference the KAT Project, which constitutes a process of continued training of teachers in the municipal public network, who work in rural schools in the Bahian Semiarid region, with the aim of designing a methodology focused on the reality of the countryside and improving the quality of its actions in the context of rural education. For this understanding, the research problem was how were the identities of rural teachers historically constructed? How can teacher training courses contribute to the critical-emancipatory development process of rural subjects? Thus, this work is justified by the need to understand teacher training as the path to the materialization of Rural Education where a school emerges that differs from that which exists in the reality of rural areas. Its relevance lies in enabling the practice of the project to be a reference as a methodological approach to the experience lived by those who work in the field.

2

Keywords: CAT. Rural Education. Teacher training.

Resumen: El Proyecto CAT - Conocer, Analizar y Transformar – es una metodología específica para formar educadores y coordinadores de escuelas rurales para estudiar la realidad y construir políticas públicas de educación rural. El objetivo principal de este trabajo es reflexionar sobre la formación de docentes rurales en los territorios identitarios del estado de Bahía, teniendo como referencia el Proyecto CAT, que constituye un proceso de formación continua de docentes de la red pública municipal, que trabajan en escuelas rurales de la región Semiárida de Bahía, con el objetivo de diseñar una metodología enfocada a la realidad del campo y mejorar la calidad de sus acciones en el contexto de la educación rural. Para esta comprensión, el problema de investigación fue ¿cómo se construyeron históricamente las identidades de los docentes rurales? ¿Cómo pueden los cursos de formación docente contribuir al proceso de desarrollo crítico-emancipador de los sujetos rurales? Así, este trabajo se justifica por la necesidad de entender la formación docente como el camino hacia la materialización de la Educación Rural donde emerge una escuela diferente a la que existe en la realidad de las zonas rurales. Su relevancia radica en permitir que la práctica del proyecto sea un referente como abordaje metodológico de la experiencia vivida por quienes trabajan en el campo.

Palabras clave: CAT. Educación Rural. Formación de profesores.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão acerca da formação de professores do campo no estado da Bahia, no âmbito do Projeto CAT. Relaciona-se a uma discussão preliminar que busca contribuir com a sistematização de uma reflexão, trazendo uma



ideia de como esse projeto tem papel fundante no processo de ensino aprendizagem nas escolas do campo.

No Brasil, a formação de professores sempre esteve pautada na congruência técnica caracterizada pela herança histórica que ganhou pujança com a Lei nº 5.692/71, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa percepção de qualificação está centrada no processo da tradição de que cabe a escola o papel de ensinar e ao aluno a responsabilidade de aprender. Há uma visão que a escola é um espaço de reprodução da sociedade, mas, ao mesmo tempo, é capaz de resistir à lógica dominante dessa mesma sociedade. É nesse espaço que o professor desenvolverá, junto aos alunos, um papel de contraposição, em favor da democracia e da emancipação dos educandos.

No controle do processo formativo, há uma concepção de formação tecnicista, é necessário a adoção de um modelo investigativo e propositivo tanto por parte do professor formador quanto dos estudantes, que poderão enxergar os problemas da atuação docente, bem como a construção de alternativas que busquem a modificação do papel da escola do campo em *prol* do compromisso ético/moral com os seus participantes, do compromisso com a intervenção social – entendida como formação para o trabalho no campo e como compromisso com a cultura do povo do campo.

Diante da necessidade de qualificação dos profissionais docentes, os educadores que atuam nas escolas do campo emergem nesse cenário de aperfeiçoamento como produtores de uma nova cultura formativa, baseado no modelo de desenvolvimento que reafirma a luta social como um espaço de vida e construção de políticas públicas, estendida. Por Educação do Campo entende-se uma educação específica e diferenciada, uma educação no sentido de amplo processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade. No campo, há uma variedade de experiências com significados muito diferentes e faz-se necessário refletir sobre esses significados (ARROYO, 2004).

A partir desse referencial, cabe alguns questionamentos importantes tanto no processo formativo quanto na própria trajetória do desenvolvimento da educação do campo. Cabe então questionar como se construiu, historicamente, as identidades dos professores do campo? De que maneira os cursos de formação de professores podem contribuir para o processo de desenvolvimento crítico-emancipatório dos sujeitos do campo?

Para responder a essas e outras questões devemos entender a trajetória da educação do campo que se inicia de maneira mais singular a partir do final da década de 1990, quando foi realizada, na cidade de Luziânia (GO), a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A partir desse marco, que defendeu ideias e concepções de uma nova política para o homem e a mulher do campo, e que apontou novas direções para o fortalecimento de ações que garantissem direitos básicos educacionais possibilitando sua incorporação nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/ CEB n.1, 2002), que define a identidade da escola do campo

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art. 2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

No início da primeira década dos anos 2000, o país expande a discussão iniciada na década anterior sobre as políticas públicas de educação para o campo brasileiro em oposição às políticas compensatórias da educação rural. A realização da 2ª conferência agora se preocupa em ampliar o debate teórico político trazendo para a roda da discussão os movimentos sociais e a população do campo: os agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, indígenas, assentados, seringueiros etc. Doravante, é nesse momento, com o lançamento de uma publicação denominada de Declaração Final “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, onde foi possível a inclusão de temáticas que inserissem a recolocação do campo, o acesso à terra, à produção agrícola e à educação escolar como direito da população do campo e dever do Estado, na agenda política do País. Decorridos quase vinte anos da II Conferência de Luziânia,

[...] os movimentos sociais do campo continuam na luta para que os sistemas de ensino discutam um currículo para a área rural que não seja adaptado da área urbana e que a formação de professores: inicial, continuada ou em serviço, não reproduza o currículo da área urbana, na rural; que a formação de professores não se pautem na fragmentação do conhecimento, nas particularidades das disciplinas e na negação da realidade, da história e da luta do povo da área rural. (ALENCAR, 2010, p. 209)

Os Movimento de Educação do Campo, bem como de universidades e intelectuais que, também demonstraram o interesse por essa educação, possibilitaram o desencadeamento de



ações que oportunizaram uma nova luta na inserção da referida temática na agenda governamental brasileira, consubstanciada pelas instituições que defendiam uma política nacional de formação docente específica para o campo.

Dessa forma, este trabalho se justifica pela necessidade de compreender a formação do professor como o caminho para a materialização da Educação do Campo onde emergja uma escola divergente da que existe na realidade da área rural. A presunção é que a escola do campo reúna a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento.

Segundo Arroyo (2011), o professor do campo deve se autor reconhecer como sujeito ativo, afirmativo e se contrapor às concepções dominantes na cultura social e pedagógica inspiradora de propostas curriculares e didáticas de diretrizes e políticas curriculares compensatórias e moralizadoras.

Ao acolher as diversas especificidades que advém dos paradigmas da educação do campo, os desafios devem fazer-se estimulantes de um novo pensar diante de uma educação, de uma escola, de um currículo e formação de professores que se orientem pelo paradigma e princípios pedagógicos que norteiam a Educação do Campo.

Desenvolvimento

O Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar) é uma ação extensionista iniciada nos primeiros anos da década de 1990, desenvolvido pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC) em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), as entidades da sociedade civil e diversas prefeituras dos territórios de identidade do estado da Bahia.

A história do CAT se confunde com ações integradas de diversos atores sociais que atuam nos territórios de identidade. Assim, desde que foi construído e aprovado pelo CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), através da Resolução nº 34/95, de 05 de outubro de 1995, o CAT:

Busca realizar uma educação que valorize a população do campo, seu trabalho, sua cultura, seus valores humanos e ajudar as famílias a melhorarem a sua condição de vida e a serem mais felizes, aprendendo a conviver com o



semiárido e a zelar pelo meio ambiente, desenvolvendo o senso de criatividade e de responsabilidade. (SILVA *et al.* 2016, p. 44).

No início da década de 1990, inicia-se na Universidade Estadual de Feira de Santana um movimento incentivado pelas discussões sobre Educação do campo, travadas em grande parte do território brasileiro. Tomados por índices muito altos de analfabetismo, principalmente entre jovens e adultos rurais que mesmo passando pela escola permaneciam analfabetos em virtude da má qualidade das escolas e por seu processo descontextualizado, é que a professora, Francisca Maria Carneiro Baptista, apresenta a proposta de criação de um Projeto de Extensão ao Departamento de Letras, que tinha como maior desafio a promoção de ações educativas voltada especificamente para os povos do campo do semiárido baiano.

No processo formativo do projeto, os professores e coordenadores participam de encontros intermunicipais de estudo, avaliação e planejamento das unidades letivas, oficinas e seminários temáticos nos municípios, momento em que são produzidos o próprio material didático, adequado à realidade da escola, do município e do território onde atuam, fundamentado nos princípios freireanos da ação – reflexão – ação, parte do pressuposto de que os conhecimentos construídos e debatidos na escola precisam perpassar pela vida das pessoas, “o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 122).

O princípio que norteia o processo formativo continuado contextualizado do projeto está basilado na realidade local, na compreensão das vivências estabelecidas em diversos contextos, ampliando os saberes daqueles que atuam no campo, na perspectiva de ser e estar no mundo.

[...] o compromisso do profissional com a sociedade nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento ‘do profissional’, ao qual segue o termo com a ‘sociedade’. Somente a presença do complemento na frase indica que não se trata do compromisso de qualquer um, mas do profissional (FREIRE, 1979, p. 15).

Nessa conjuntura, o processo metodológico do projeto está constituído na referência freireiana que tem como parâmetro a modelagem ação – reflexão – ação que toma como base, a concepção de uma educação crítica, reflexiva, significativa, que facilite a aprendizagem, partindo de elementos concretos da vida das pessoas (elementos já percebidos, sentidos, experimentados), concebendo uma educação que desenvolva HABILIDADES (conhecimentos



cognitivos das diversas áreas), mas, principalmente, as SENSIBILIDADES humanas (respeito às identidades e diversidades, empatia, senso de cooperação, solidariedade e cuidado), permitindo que a escola contextualize seu papel social diante da vida em comunidade, modificando o seu contexto escolar, permitindo que a pesquisa da realidade junto com família e comunidade integre melhorias e transforme suas realidade.

O cerne da produção metodológica é a *ficha pedagógica*, nesse momento, é o planejamento de um ciclo de trabalho que tem a pesquisa-ação como princípio, que parte de uma problemática a ser investigada, na busca por solução e ao mesmo tempo objetiva desenvolver os conteúdos interdisciplinares de forma contextualizada com a problemática que está sendo investigada, envolvendo a família e a comunidade. Configura-se em um instrumento de trabalho dos professores e professoras, um roteiro a seguir com passos da pesquisa, da contextualização e inserção dos conteúdos, como nos aponta Carneiro (2012, p. 64):

7

A Ficha Pedagógica é um instrumento de planejamento coletivo de professores do projeto, elaborado em cada unidade letiva, para seguir os passos metodológicos do projeto: o conhecer, o analisar e o devolver os conhecimentos produzidos nas escolas para concretizar o passo de transformar a realidade. No projeto há um momento na metodologia que se chama “devolução”, quando a escola reúne a comunidade para apresentar os problemas que os estudantes identificaram e que a escola estudou para juntos encontrar encaminhamentos para soluções. É um momento antes do transformar.

Nesse sentido há um investimento maciço na pesquisa-ação, que torna o desenvolvimento da ficha um laborioso espaço de construção coletiva que tem por base o referencial teórico estabelecido a partir dos princípios que norteiam a construção emanada dos movimentos educacionais camponeses,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação e/ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Ou seja, a pesquisa ou investigação, exige uma reflexão, um processo sistemático, controlado e crítico que tem por finalidade estudar algum aspecto da realidade com o objetivo de ação prática de gerar uma mudança na realidade. Ao analisar o desenvolvimento das atividades produzidas no contexto da produção da ficha pedagógica, há que se observar alguns





passos importantes. O 1º passo é a seleção do tema/problemática a ser pesquisado, o 2º passo é a justificativa, a necessidade de se pesquisar sobre a temática/problemática, o 3º passo define onde se quer chegar, portanto, são os objetivos da ação e por fim, o 4º e último passo, é o planejamento, que traça como será o conhecer, o analisar e envolver/devolver à comunidade para transformar.

Nesse tripé formativo, há que se tomar como base a Educação Contextualizada no sentido prescrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, CNE/CB, 1998, p.107), que prevê que além de um núcleo comum deve haver uma Parte Diversificada que:

“[...] envolve conteúdos complementares [...] integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na Proposta Pedagógica de cada escola” (BRASIL, 1998, p. 107).

A educação no/do semiárido deve estabelecer conteúdos voltados para as realidades camponesas, com vistas a desenvolver uma melhor compreensão de suas fragilidades e potencialidades, com o propósito de desenvolver o sentimento de pertencimento, e, conseqüentemente, o desejo de torná-lo o lugar para se viver.

Partido dessa lógica, a primeira linha de atuação e formação docente deve integrar o aprofundamento das abordagens temáticas, que nada mais é que o conhecer, momento em que se busca entender as concepções que se constituíram nas etapas da pesquisa, com o claro objetivo de adquirir conhecimentos sobre a realidade do aluno, promovendo perguntas que estejam adequadas a cada ano/série e que serão enviadas para a participação dos membros da família e da comunidade que o aluno está inserido.

A constituição da ação ocorre quando antes de iniciar o trabalho com estudantes reúnem-se em busca envolver a família na escola para dialogar sobre a Pesquisa que será realizada e que precisa contar com apoio da mesma, preparando as perguntas da pesquisa-ação que estarão relacionadas à temática/problemática que se quer investigar. Ainda nesse mesmo momento, as crianças e adolescentes pesquisam/perguntam na família e comunidade, em seguida o (a) professor (a) sistematiza em quadro, tabelas, gráficos todos os dados que as crianças e adolescentes trouxeram respondidos, fazendo uma síntese geral daquelas informações da comunidade para que assim possam seguir para a próxima fase.





Na segunda etapa, todas as respostas são socializadas e analisadas. É o instante em que o conhecimento é trazido para conduzir a construção de uma nova etapa, a sistematização dos dados, instrumentalizando os alunos para que os mesmos sejam capazes de contribuir na transformação dos espaços onde vivem. É importante ressaltar que existe uma preocupação com o nível da turma. Desta forma, analisa-se o tema, a partir do conhecimento adquirido, apropriando-se de novos fundamentos, cientificamente, para que os alunos possam ser capazes de reparar os equívocos e construir uma diferente percepção da realidade.

Aqui, os estudantes são chamados a examinar os dados, refletir as razões apresentadas e a expandir de forma contextualizada o tema da ficha pedagógica, problematizando a partir das áreas de abordagem. É também o momento de pôr a mão na massa, onde as produções são exigidas em todas áreas do plano de curso da unidade letiva, desde a construção de textos, as operações matemáticas, até o desenvolvimento de ações na área de humanas. Nesse momento prepara-se a síntese do que se descobriu para devolver à comunidade e buscar transformar, ou seja, resolver ou melhorar a realidade encontrada e descoberta no conhecer e analisar.

A terceira e última etapa passa na análise e discussão dos problemas detectados, conseqüentemente, os sujeitos já levantam possibilidades de soluções. É o momento do Transformar. É quando o processo de ensino-aprendizagem é posto em xeque. Como ninguém é capaz de transformar a realidade sozinho, todo o resultado das etapas de pesquisa e análise é apresentado à comunidade – momento da DEVOLUÇÃO, com o objetivo de, juntos, buscar as transformações socialmente percebidas como necessárias. Esse é o momento primordial na metodologia do CAT, pois é o que define o papel social da escola – educar para transformar a realidade.

Não é apenas uma “culminância” ou apenas um dia de “festa”, mas momento de reflexão, crítico e envolvimento. Para transformar a realidade, a escola novamente convida a família e comunidade para DEVOLVER o que a escola descobriu com a investigação e buscar envolver a comunidade para TRANSFORMAR e juntos buscar solução para melhorar a vida da comunidade, construindo caminhos viáveis e encaminhamentos concretos para resolver aquela situação.





Conclusões

Diante do exposto, o que se pode afirmar, a partir da experiência produzida pelo CAT no processo de formação, é que ela representa para a educação do campo uma possibilidade de reconhecimento da realidade do campo e dos sujeitos que nele vivem como sujeitos de direitos. Trata-se de uma importante ação afirmativa para a educação do campo nos territórios de identidade do estado da Bahia, visto que é uma possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com a visão preconceituosa que há muito permeia a educação dos povos que habitam a área rural, e consolidar-se em uma verdadeira e autêntica educação do e no campo.

É preciso considerar a relação primordial entre as prefeituras e o projeto para que este se insira como uma política pública de educação do campo nos municípios, necessitando de muita parceria com a sociedade civil e os entes comunitários.

A ficha pedagógica é um excelente elemento de avaliação para promover observações necessárias para a construção dessas políticas públicas que possam ser inseridas na agenda das formações de professores/as e coordenadores/as, bem como incentivar e orientar os diversos públicos para participar dos processos de construção de políticas.

A educação do campo, em especial o Projeto CAT, necessita de educadores(as) com perfis de comprometimento de mudança da realidade política e social. Para isso, o processo de formação diferenciado e contextualizado pode corroborar para promover reflexões efetivas na prática docente.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, 2004.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

ALENCAR, M. F. dos S. **Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro**. *Ciência & Trópico*, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010

BRASIL. MEC. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Brasília-DF: MEC/ SECAD/CNE.





BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.349/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. Educação do campo: construindo saberes e transformação social no território do sisal. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional), Programa de Pós-Graduação em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional, Universidade do Estado da Bahia, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MOC, Movimento de Organização Comunitária. **Uma educação que valoriza o povo do sertão**. Disponível em <https://www.moc.org.br/publicacao/experiencias/38/uma-educacao-que-valoriza-o-povo-do-sertao>, acesso em 11/05/2021, às 10:51.

SILVA, Nelmira Moreira da *et al.* Formação de Professores, Educação Contextualizada e Extensão Universitária: A Experiência do Programa CAT. **Revista Guará**, n. 5, p. 41-53 2016. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/guara/article/view/14345/10089> Acesso em 11/05/2021, as 15:27.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Recebido: 26 de dezembro de 2023

Aprovado: 27 de dezembro de 2023



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

