

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL

**A CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA DO PROJETO CAT PARA A  
CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA**

**VERA MARIA OLIVEIRA CARNEIRO**

ORIENTADORA: MARIA DO SOCORRO SILVA

Campina Grande, Novembro de 2007.

**VERA MARIA OLIVEIRA CARNEIRO**

**A CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA DO PROJETO CAT PARA A  
CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande-PB, como cumprimento às exigências de obtenção do Grau de Especialista em Desenvolvimento Rural Sustentável.

Orientadora: Maria do Socorro Silva

Campina Grande, Novembro de 2007.



C289c Carneiro, Vera Maria Oliveira.

A contribuição da metodologia do projeto CAT para a construção de políticas públicas de Educação do Campo no Território Sisal - Bahia. / Vera Maria Oliveira Carneiro. - 2007.

97 f.

Orientadora: Professora Ma. Maria do Socorro Silva. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRUS).

1. Desenvolvimento rural sustentável. 2. Sociologia rural. 3. Desenvolvimento territorial. 4. Território Sisal - BA. 5. Educação do Campo. 6. Políticas educacionais do campo. 7. Projeto CAT - Educação do Campo. 8. Projeto Conhecer Analisar e Transformar - CAT. I. Título. II. Silva, Maria do Socorro.

CDU: 316.334.55(043.1)

**Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista  
CRB-15/626



Biblioteca Setorial do CDSA. Novembro de 2022.

Sumé - PB

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

VERA MARIA OLIVEIRA CARNEIRO

### **A CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA DO PROJETO CAT PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA**

Monografia aprovada em ...../...../....., como requisito parcial para obtenção do  
Grau de Especialista em Desenvolvimento Rural Sustentável, Centro de Humanidades,  
Universidade Federal de Campina Grande-PB, pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. *M.Sc.* Maria do Socorro Silva  
UFCG/UnB - Orientadora

---

Profª. *Dra.* Marilda Aparecida de Menezes  
UFCG - 1ª Examinadora

---

Prof. *M.Sc.* Edmerson dos Santos Reis  
UNEB - 2º Examinador

Campina Grande, Novembro de 2007.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, à população do campo do semi-árido, especialmente às crianças e adolescentes do Território do Sisal, que têm seus direitos negligenciados a uma educação de qualidade, o que justifica nossa luta por uma estratégia de desenvolvimento onde a educação seja realmente prioridade.

Uma dedicação especial a três mulheres que foram fundamentais nesta construção: a Profa. Maria do Socorro Silva, com seu estímulo, carinho e sabedoria que nos motivou em momentos essenciais, demonstrando que é uma grande educadora, fazendo brotar o melhor que tem dentro das pessoas e acreditando nas suas potencialidades, mesmo em situações adversas; a minha mãe que tem uma vida com muito significado, Firmina Carneiro, uma camponesa trabalhadora rural, que teve seu direito negligenciado de poder freqüentar uma escola formal, aprendendo na escola da vida e que, com muita sabedoria, me ensinou a ser o que sou, como seu nome diz, a ter firmeza (de Firmina) e a ter serenidade em momentos importantes na vida, a ser profunda em tudo, inclusive em sua dor neste momento, por se encontrar muito doente, em cima de uma cama, mas a lutar pela vida com todas as forças que ainda possui; e a minha filha Ana Luiza, que nos momentos angustiantes das minhas buscas e ausências (entre a dor da minha mãe) vinha com seu sorriso sincero, a alegria e o afeto de criança e com a vibração que me enchia de força e coragem para concluir a pesquisa, a monografia e o curso.

Dedico também aos professores e professoras do CEDRUS que com a experiência em desenvolvimento territorial sustentável e em diversas áreas de conhecimentos, nos possibilitaram ter um olhar mais ampliado do desenvolvimento rural sustentável, e com isto ser possível fazer a pesquisa e este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Sempre corremos riscos de esquecer alguém, quando citamos nomes. Mas prefiro correr este risco. Agradeço ao MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, através da SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial, por ter criado esta oportunidade especial para que pessoas como nós, envolvidas no desenvolvimento dos Territórios Rurais, pudéssemos ter acesso a um curso de especialização onde reunimos prática e teoria, fortalecendo nossas ações e os Territórios que representamos.

Ao MOC – Movimento de Organização Comunitária, que tenho o privilégio e orgulho de trabalhar e que me possibilitou fazer este trabalho; ao CODES – Sisal; às minhas companheiras da Equipe de Educação do MOC: Josevonne Serafim (que contribuiu com esta pesquisa e revisão da mesma), Francisca Baptista (uma das idealizadoras do Projeto CAT e tem muito de sua vida neste projeto), Cleonice Oliveira, Zhara Souza e Bernadete Mariene (assessora), Maria Vandalva, Dianlva Leite, Célia Firmo pois, cada uma de vocês, com sua contribuição especial, com suas experiências, por ter me ajudado muito nos momentos que estive ausente e que me ensinaram e me ensinam a cada dia nesta convivência no MOC. A Coordenação Geral do MOC e Secretaria Executiva na pessoa de Naidison Baptista, que possibilitou minha ausência em momentos importantes do trabalho para que pudesse fazer a pesquisa e os módulos teóricos do curso, e, mais ainda, porque cada experiência vivida no MOC servia de instrumento da pesquisa e aprendizado, e não poderia deixar de agradecer a Elina Araújo, secretária da família, que cuidou com carinho da minha filha e minha mãe nos meus momentos ausentes, deixando-me tranqüila.

Aos Coordenadores e Coordenadoras do Projeto CAT por terem contribuído em muito fornecendo os dados, respondendo a pesquisa através de entrevistas e Grupo Focal. Aos representantes da Sociedade Civil das Associações, Coletivos de Jovens, MMTR – Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais, dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e da Agricultura Familiar de Conceição do Coité, Retirolândia, Santa Luz e Valente, às Secretarias Municipais de Educação e Sindicatos destes quatro municípios, aos Coordenadores da Jornada Ampliada do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e Baú de Leitura, que facilitaram a coleta de dados e de documentos junto aos municípios e que tanto lutam pelos direitos das crianças e adolescentes do campo.

Não poderia deixar de agradecer, de forma especial, toda a Equipe do CEDRUS, Coordenação, professores e professoras, tutores, Secretária e meus colegas de curso, de todos os estados do Nordeste, trazendo experiências ricas de seus Territórios. A troca de saberes e das experiências vivas e vividas, muito nos fortaleceu para concluirmos este curso e acreditarmos que é possível construir um outro modelo de desenvolvimento no país. Que nós somos sujeitos desta ação e precisamos, cada vez mais, estudar, construir conhecimentos, unir e somarmos esforços a outros sujeitos que estão nos Territórios Rurais desta grande nação.

Sem vocês todos e todas, e mais outras pessoas que não citei aqui, este trabalho não seria possível. A todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente, muito, muitíssimo obrigada.



## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS, FIGURAS E OUADROS.....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....</b>	<b>x</b>
<b>RESSUMO.....</b>	<b>xi</b>
<b>RESSUMEN.....</b>	<b>xii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>CONTEXTUALIZANDO O TERRITÓRIO DO SISAL E O PROJETO CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR COMO ESTRATÉGIA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO.....</b>	<b>04</b>
<b>1.11. O Território do Sisal.....</b>	<b>04</b>
<b>1.22. A organização do CODES: contribuição para o desenvolvimento territorial         e a educação do campo.....</b>	<b>07</b>
<b>1.33. A trajetória do Projeto CAT – de 1994 a 2005.....</b>	<b>08</b>
a) histórico e atuação do Projeto CAT.....	08
b) metodologia do CAT.....	31
c) Projeto Baú de Leitura .....	32
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>36</b>
<b>2.11. O Campo da Estudo.....</b>	<b>38</b>
<b>2.22. Sujeitos da Pesquisa.....</b>	<b>40</b>
<b>2.33. Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....</b>	<b>41</b>
a) Análise documental.....	41
b) Questionários.....	42
c) Grupo Focal.....	43
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>45</b>
<b>3.11. A construção do discurso e da prática da Educação do Campo.....</b>	<b>46</b>

<b>3.22. O processo de descentralização das políticas públicas e sua influência na Educação do Campo.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2.1. Bases legais do Regime de Colaboração.....</b>	<b>51</b>
<b>3.33. A Implementação da Educação enquanto política pública.....</b>	<b>53</b>
<b>a) Inserção da Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação.....</b>	<b>53</b>
<b>b) Financiamento da educação.....</b>	<b>55</b>
<b>c) Definição de políticas de desenvolvimento da educação.....</b>	<b>59</b>

#### CAPÍTULO IV

<b>ASS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA: AVANÇOS, DESAFIOS E DIFICULDADES DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>61</b>
<b>4.11. A Elaboração dos Planos Municipais de Educação e a inserção de Educação....</b>	<b>62</b>
<b>4.22. Financiamento da Educação do Campo nos Municípios.....</b>	<b>66</b>
<b>4.33. Contribuição do CODES para a Educação do Campo.....</b>	<b>67</b>
<b>4.44. A Formação dos Profissionais de Educação do Campo.....</b>	<b>70</b>
<b>4.55. A relação do Projeto com a Família e a Comunidade.....</b>	<b>70</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>78</b>

## LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 01 - Mapa dos Territórios da área de atuação do MOC e do CAT com destaque para o Território do Sisal.....</b>	<b>05</b>
<b>Tabela 01 - Atuação do CAT no ano de 1994.....</b>	<b>11</b>
<b>Tabela 02 - O CAT em 1995.....</b>	<b>12</b>
<b>Tabela 03 - O CAT em 1996.....</b>	<b>13</b>
<b>Tabela 04 - O CAT em 1997.....</b>	<b>16</b>
<b>Tabela 05 - Abrangência do CAT 1994 a 1998.....</b>	<b>17</b>
<b>Tabela 06 - Abrangência do CAT em 1999.....</b>	<b>20</b>
<b>Tabela 07 - Abrangência do CAT em 2000.....</b>	<b>22</b>
<b>Tabela 08 - Abrangência do CAT em 2001.....</b>	<b>24</b>
<b>Tabela 09 - Abrangência do CAT em 2002.....</b>	<b>25</b>
<b>Tabela 10 - Abrangência do CAT em 2003.....</b>	<b>26</b>
<b>Tabela 11 - Dados do CAT em 2004.....</b>	<b>27</b>
<b>Tabela 12 - Dados do CAT em 2005.....</b>	<b>29</b>
<b>Tabela 13 - Evolução do Projeto de 1994 a 2005.....</b>	<b>30</b>
<b>Tabela 14 - Pessoas com 15 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo no Território do Sisal.....</b>	<b>39</b>
<b>Tabela 15 - Dados da Educação no Território do Sisal.....</b>	<b>51</b>
<b>Tabela 16 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica municípios do Território do Sisal.....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 01 - Etapas e Modalidades a serem consideradas com as diferenciações.....</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 02 - Fonte das Receitas do FUNDE.....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 02 - Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia.....</b>	<b>85</b>

## LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AIPAEB** - Associação dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia
- ASA** - Articulação do Semi-Árido
- CAT** - Conhecer, Analisar e Transformar
- CEDRUS** - Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável
- CMDRS** - Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável
- CONTAG** - Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
- CODES** - Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território do Sisal
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- EEEC** - Fórum Estadual de Educação do Campo
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IRPAA** - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
- MIDA** - Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEC** - Ministério da Educação
- MOC** - Movimento de Organização Comunitária
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEADS** - Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável.
- PETI** - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
- RESAB** - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
- SDT** - Secretaria de Desenvolvimento Territorial
- SERTA** - Serviço de Tecnologia Alternativa
- SSUDENE** - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
- UEFS** - Universidade Estadual de Feira de Santana
- UNEB** - Universidade do Estado da Bahia
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## RESUMO

Este trabalho é o resultado da pesquisa realizada sobre uma experiência de educação do campo, Projeto CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade, desenvolvida no Território do Sisal, no semi-árido da Bahia, analisando porque, apesar de existir há mais 12 anos, ainda é um projeto e não se transforma numa política pública. A pesquisa participante envolveu gestores, educadores e educadoras, representantes da sociedade civil, equipe de assessoria do CAT. O resultado desta busca contribuir com o processo de desenvolvimento rural sustentável, através da construção de políticas públicas de educação do campo de qualidade nos municípios e no Território do Sisal.

## RESUMEN

Este trabajo es el resultado de la investigación realizada sobre una experiencia de educación del campo, Proyecto *CAT- Conocer, Analizar y Transformar* la realidad, desarrollada en el territorio del Sisal, en el semiárido de Bahia, buscando saber porque, a pesar de sus 12 años de existencia, todavía es un proyecto y no se cambia en una política pública. La investigación participante envuelve gestores, profesores y profesoras, representantes de la sociedad civil, equipo de asesoría del CAT. El resultado de esta, busca contribuir con un proceso de desarrollo rural sustentable, a través de la construcción de políticas públicas de educación del campo de calidad en los municipios y en el territorio del Sisal.

## INTRODUÇÃO

O estudo-investigação aqui apresentado teve como finalidade compreender a contribuição da metodologia CAT - Conhecer, Analisar e Transformar, elaborada, sistematizada e implementada em parceria na rede pública de ensino do território do Sisal, em três municípios do território Bacia do Jacuípe e em 01 do Território Portal do Sertão, pelo Movimento de Organização Comunitária – MOC, desde 1994, a partir de um intercâmbio e troca de experiência com o SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa, do estado de Pernambuco, para contribuir na construção de políticas públicas no Território do Sisal – Bahia. A minha motivação para realização deste estudo-investigação sobre a metodologia CAT como referência para as políticas públicas de educação, tem como finalidade contribuir com o debate sobre Educação do Campo no território do sisal e origina-se na prática que desenvolvo como educadora vinculada ao MOC, que me possibilitou a vivência e a reflexão sobre os seguintes elementos:

- Conhecimento da realidade das escolas rurais do território, que na sua maioria não possuem projeto político pedagógico adequado a realidade do campo;
- O alto índice de analfabetismo cerca de 29% da população acima de 15 anos, e o baixo nível de escolarização do território. Segundo dados do PNUD/ONU 2000, é que cerca de 60,6% das crianças até 15 anos tem apenas 04 anos de estudo e uma média de 70,49% de pessoas com 25 anos têm menos de 04 anos de estudo;
- As iniciativas de Educação do Campo que foram sendo formuladas em diferentes territórios da Bahia e do Brasil, por diferentes entidades da sociedade civil em parceria com Universidades e Poder Público;
- A necessidade de identificar a contribuição do CAT neste processo de implantação da Educação do Campo no território do Sisal, considerando sua existência há mais de 12 anos, nos municípios do Território;
- A implementação da Estratégia Territorial, que no seu processo de diagnóstico e de elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural, elencou a Educação como eixo estruturante do processo de desenvolvimento sustentável.

Essas motivações nos levaram a elaborar como objetivo da investigação: compreender como a metodologia do CAT tem contribuído no processo de construção de políticas de educação do campo no Território do Sisal e quais as dificuldades e problemas enfrentados. Para isso buscamos identificar quais os limites e as potencialidades da metodologia do CAT na construção da Educação do Campo nos Municípios do Território; quais as dificuldades para implementar essa metodologia enquanto uma política pública com a finalidade de contribuir para o fortalecimento do eixo de educação no CODES – Conselho de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Território do Sisal e dos municípios.

Nosso pressuposto era o de que o CAT, apesar de existir há cerca de 10 anos no território do sisal, ainda é um projeto, não se transformou numa política pública de Educação do Campo, para tanto nos perguntávamos: Quais dificuldades enfrentadas pela metodologia CAT para que se transforme numa política pública? E que avanços o CAT já possibilitou para as ações de educação do campo no território?

O CAT nasceu como um projeto com uma metodologia específica para formação de professores da rede municipal de ensino das escolas do campo e está inserido em 14 municípios do Território do Sisal, formulado pelo MOC – Movimento de Organização Comunitária<sup>1</sup>, desenvolvido em parceria com a UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, Secretarias Municipais de Educação e entidades da sociedade civil organizada, a exemplo dos Sindicatos e Associações de Trabalhadores Rurais e da Agricultura Familiar.

O Território do Sisal é composto por 20 municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candéial, Cansação, Conceição do Coité, Euclides da Cunha, Ichu, Itiúba, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Terofilândia, Tucano e Valente, todos localizados no semi-árido da Bahia, na região produtora de sisal (planta agave) com grande resistência ao clima semi-árido. O Território possui uma instância diretiva, que se organiza de forma participativa, que é o CODES – Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território do Sisal.

Vale ressaltar que este estudo está inserido no projeto de desenvolvimento territorial, iniciado em 2004, onde já naquela época, percebia-se a necessidade de construção e implementação de políticas públicas de educação do campo, como eixo estruturante do Plano territorial. Assim, buscou-se envolver mais os gestores públicos e fortalecer as discussões para que os municípios construíssem seus planos municipais incluindo a educação do campo.

<sup>1</sup> O MOC – Movimento de Organização Comunitária, é uma organização não governamental, fundada em 1967, sediada em Feira de Santana, Bahia que atua nos municípios do semi-árido, em quatro Territórios: Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Portal do Sertão e Sisal.



Nesta discussão, o Projeto CAT serviu de referência, enquanto experiência de educação do campo das escolas municipais.

Dentro do próprio CODES este debate foi ampliado, especialmente, a partir do curso CEDRUS, visto que não era possível se discutir agricultura camponesa/familiar, infraestrutura, meio ambiente, cooperativismo, sem inserir a questão da educação do campo de qualidade como elemento essencial na construção do desenvolvimento.

O estudo teve como recorte empírico de campo de pesquisa 04 municípios dentre os que compõem o Território do Sisal, que foram os primeiros municípios a implantar o CAT - Conceição do Coité, Retiroândia, Santa Luz e Valente. Estes municípios têm mais tempo nesta caminhada, já passaram por três gestões municipais, dando continuidade ao Projeto CAT, por exigência muitas vezes da própria comunidade e dos professores.

Para realizar o estudo-investigação adotamos como referência metodológica a pesquisa participante, e buscamos envolver diferentes sujeitos: educadores, coordenadores, gestores, representantes das entidades da sociedade civil, que participam do Projeto CAT, utilizando diferentes procedimentos e instrumentos de pesquisa. Os resultados deste estudo serão também apresentados e debatidos na Assembléia do CODES, visando contribuir no trabalho, especialmente no eixo de Educação, e por fim, se buscará desenvolver ações que contribuam para uma educação de melhor qualidade nas escolas do campo dos municípios do Território do Sisal.

A organização deste trabalho foi feita em quatro capítulos assim formulados: primeiro capítulo que trata sobre o Território do Sisal e o Projeto CAT buscando situar e contextualizar o objeto de nossa investigação; o segundo capítulo trata dos caminhos teóricos e metodológicos que adotamos na investigação; o terceiro capítulo trata do resgate do debate da Educação do Campo e das políticas públicas de educação no Brasil; o quarto capítulo nos mostra a percepção dos sujeitos sociais envolvidos no CAT, especialmente os professores, gestores e movimentos sociais, para finalizar tecemos algumas considerações dos resultados do trabalho, das aprendizagens que construímos no processo, ou seja, na teoria que construímos a partir de uma prática, "*...teorização das práticas, para exercitar autocrítica e crítica das práticas, retornando à teoria, inovando a teoria e a prática*" (DEMO, 2003: 51)

Por se tratar de um trabalho que parte de uma ação prática, e que, ao mesmo tempo é uma teorização da prática, esperamos que assim tenhamos respondido a questão e contribuído no processo de desenvolvimento da educação do Território do Sisal.

## CONTEXTUALIZANDO O TERRITÓRIO DO SISAL E O PROJETO CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR COMO ESTRATÉGIA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

### 1.1. O Território do Sisal

A região produtora de sisal (planta agave) da Bahia, tem uma tradição de mais de 30 anos de organização e luta dos pequenos agricultores e trabalhadores rurais em busca de melhores condições de vida, cerca de 10% dos agricultores e agricultoras familiares do país encontra-se no Território do Sisal se caracterizando como um dos maiores territórios em agricultura familiar. Ao longo dos anos, várias organizações da sociedade civil foram surgindo e se fortalecendo.

Dentro desse processo de organização da sociedade civil, surgiu o Território do Sisal, Bahia, que foi fundado em fevereiro de 2001, inicia-se de maneira mais oficial a discussão acerca de um consórcio regional.

O Território do Sisal, está localizado no semi-árido do Estado da Bahia, é composto por 20 Municípios, uma população de 554,7 mil pessoas, sendo 171.405 urbana e 383.306 rural, porém, com um processo de migração intensa, principalmente entre jovens por falta de investimentos em políticas, especialmente de educação do campo, muitos jovens rurais migram para as cidades para terem acesso a estudo.

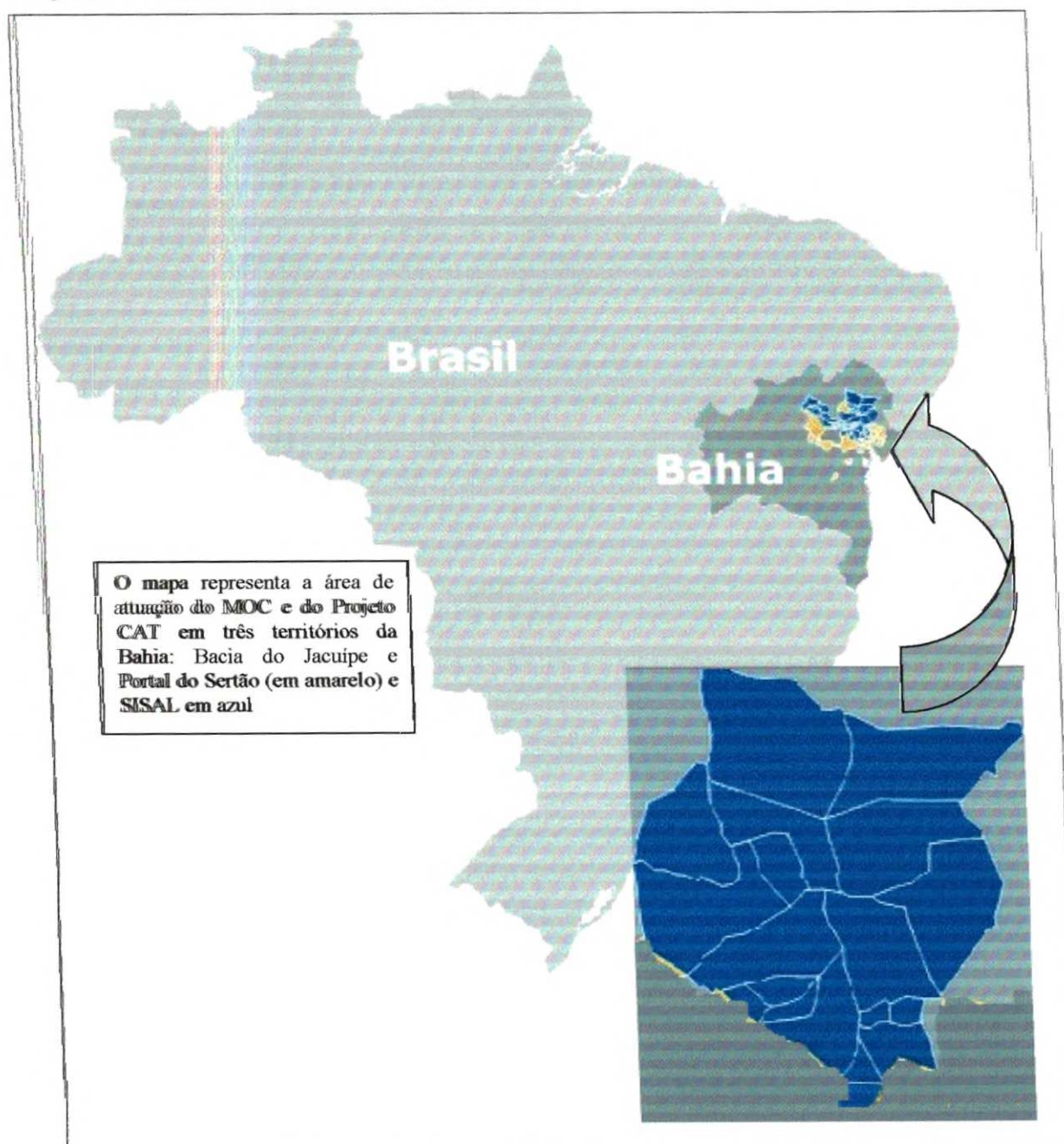
A renda per capita: R\$ 78.30, sendo que 46.8 % da população têm renda *per capita* de até R\$ 35,75. Os 60 % mais pobres ficam apenas com 19,5 % da renda global geral.

O meio ambiente é castigado há décadas, resultando no desaparecimento de grande parte da caatinga, com a presença de muitas áreas degradadas. Onde existiam rios e aguadas que antes eram perenes e temporárias, hoje só restam os leitos.

O Território, apesar das adversidades enfrentadas ao longo da sua história, tais como: insuficiência de investimentos para infra-estrutura, dificuldades no acesso ao crédito, para produção, graves problemas educacionais, ausência de investimento para a cultura, e tem, por conta disso, em seu processo de organização, a sociedade civil sempre esteve mobilizada questionando que tipo de desenvolvimento seria interessante para a região.

O Índice de analfabetismo é muito alto, atingindo 29,5 % da população com mais de 10 anos, sendo que 60,6 % da população com mais de 15 anos de idade tem menos de 04 anos de estudo. Os anos de estudo são poucos, e fora da realidade da região, em função de não levar em consideração as técnicas de convivência com o semi-árido, visto que se trata de uma região tipicamente rural, embora existam muitas experiências da sociedade civil, na área de educação do campo, mas que muitos jovens estão ainda fora.

Figura 01 - Mapa Território do Sisal (em azul).



O mapa representa a área de atuação do MOC e do Projeto CAT em três territórios da Bahia: Bacia do Jacuípe e Portal do Sertão (em amarelo) e SISAL em azul

Em relação a aspectos culturais, o Território apresenta uma rica diversidade, expressando a identidade de uma região, com os reisados, samba de roda, literatura de cordel, repentistas, artesanatos do sisal, as festas de padroeiras ou padroeiros, vaquejadas, festas juninas, feiras de agriculturas, mostras de arte e exposições de animais e produtos da agricultura familiar, dentre outros aspectos.

As Mulheres do sisal que “cantam e encantam” com suas músicas retratando as dores e alegrias de mulher sertaneja, surgindo dentro dos campos do sisal, na bateadeira, ao estender a fibra, na produção dos artesanatos do sisal, nas casas de farinha, nas batatas de milho e feijão, nas colheitas. Estes aspectos ainda são presentes e há uma perspectiva de revalorização, especialmente a partir do eixo de Cultura constituído dentro do Território. Também a “Festa da Quixabeira” é um espaço cultural que divulga as expressões culturais da população do sisal e conta com ampla participação popular.

O meio ambiente do território vinha sendo castigado há décadas, resultando no desaparecimento de grande parte da caatinga, com a presença de muitas áreas degradadas. Dos rios e aguadas que antes eram perenes e temporários, hoje restam os leitos.

Dentro das organizações da sociedade civil, que tinha uma atuação há mais de 30 anos, há uma importante contribuição do MOC e da APAEB – Associação dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia. Estas organizações apoiavam a luta dos agricultores e agricultoras familiares por terra, trabalho, educação, acesso a água, dentre outras. Os Sindicatos de Trabalhadores Rurais também tinham um papel importante na construção do Território. A partir destas mobilizações foram criados os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável. A partir destes, formou-se o Consórcio, conforme descrito anteriormente.

Mas recentemente, iniciativas como da ASA – Articulação do Semi-Árido, através do Programa Um Milhão de Cisternas, vem contribuindo para um processo educativo, de gerenciamento de recursos hídricos e de convivência com o semi-árido, com presença marcante na região. Hoje o Território é uma referência de articulação e construção de projetos visando às políticas públicas.

## 1.22. A organização do CODES: contribuição para o desenvolvimento territorial e a Educação do Campo

Oficialmente o CODES - Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Territorial Sustentável do Sisal foi fundado no dia 10 de dezembro de 2002, tendo como principais objetivos:

- Planejar, adotar e executar ações, programas e projetos destinados a promover e acelerar o desenvolvimento sócio-econômico e Ambiental da Região compreendida do território;
- Promover programas ou medidas destinadas à recuperação, conservação e preservação do meio ambiente na Região;
- Promover a integração das ações, programas e projetos desenvolvidos pelos órgãos não governamentais e empresas privadas consorciadas ou não, destinadas à recuperação e preservação ambiental da região compreendida no território;
- Planejar e apoiar o desenvolvimento rural centrado na Agricultura Familiar
- Promover a melhoria da qualidade de vida da população residente nos Municípios formadores do Conselho
- Apoiar o funcionamento dos Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável – CMDRs.

Como é possível perceber o CODES surgiu para fortalecer e articular as entidades já existentes. Aqui há diferenciação de outras instâncias territoriais, pois surgiu a partir das experiências da sociedade civil.

No início, as discussões eram voltadas mais para projetos e programas de apoio à agricultura familiar. A partir da inserção de alguns educadores e educadoras nos espaços de discussão, e por algumas entidades que compõem o CODES terem experiência desenvolvida, aos poucos, foi se inserindo a questão de educação. Os índices de educação do Território são dos piores da Bahia e do Nordeste por isso, não seria possível se pensar em um desenvolvimento sem priorizar estas questões. Esta idéia começou a ser inserida dentro do Território, mais especificamente nas reuniões e assembléias do CODES.

Em relação à Educação do Campo, em 2004, dentro do eixo de Educação, foi realizado um diagnóstico sobre o que se tinha de educação do Campo no Território. Esta pesquisa foi organizada, a partir da primeira oficina de Educação, realizada pela Comissão de Educação, e envolveu educadores, representantes da sociedade civil e as Secretarias

Municipais de Educação. No período, foi feita em 19 municípios, dos quais apenas 12 responderam os questionários. Na ocasião, 07 municípios possuíam um projeto de educação do campo, 18 tinham o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, ou seja, todos eles com ações sócio-educativas da Jornada Ampliada. O PETI oferece ações complementares à escola, retirando as crianças do trabalho para que as mesmas ingressem e permaneçam na escola, ou seja, são as mesmas crianças que estão no PETI em um período escolar e no outro na escola regular. Todos os municípios possuíam apenas 01 biblioteca, não tinha outro projeto de formação continuada de professores, a não ser o CAT, Jornada Ampliada e Baú de Leitura, mas que nem todos os municípios tinham, e nem específica para professores do campo. Existiam apenas 02 Escolas Família Agrícola, a maioria das escolas, mais de 80%, estavam localizadas na chamada zona rural, porém os municípios não tinham um Programa especial para educação do campo.

O Território vem, assim, assumindo a questão de Educação do Campo, inserindo-a no seu Plano de Trabalho, avaliando e monitorando o Plano, realizando Oficinas e Seminários, tentando articular os gestores municipais, lutando pela expansão do ensino superior no Território. A partir desta luta, já trouxe cursos de formação para os professores, inserção de Cursos na Universidade voltados para educação do Campo, a exemplo do PRONERA, inserção de mais 08 municípios no projeto CAT, dentre outras ações.

### **1.33. A trajetória do Projeto CAT – de 1994 a 2005.**

#### **a) Histórico e atuação do Projeto CAT**

Nosso objeto de pesquisa o Projeto CAT como uma estratégia para a construção da Educação do Campo no Território do Sisal, é uma proposta que foi formulada pelo MOC – Movimento de Organização Comunitária, uma organização não governamental, fundada em 1967, com atuação no semi-árido do estado da Bahia. O MOC já tinha uma atuação com agricultores familiares, contribuindo para o seu empoderamento político, econômico e social, de forma sustentável.

Com sede no município de Feira de Santana, o Movimento de Organização Comunitária – MOC completou 40 anos de existência em 2007. Segundo documentos do MOC, desde o início, o objetivo sempre foi despertar nas pessoas para os seus direitos, incentivá-las a se organizar para que, deste modo, pudessem exercer sua cidadania. Porém, enquanto entidade jurídica foi reconhecida em 1970, em plena ditadura militar, e que, segundo depoimentos de seus fundadores, precisou do apoio da Igreja Católica na época, para “fugir” da repressão.

Atos mais tarde o MOC torna-se mais autônomo, se desligando da Igreja Católica e se relacionando com outras instituições. O trabalho assim se desenvolveu buscando contribuir no desenvolvimento de atividades de apoio e fortalecimento de associações comunitárias rurais e urbanas, especialmente nas periferias da cidade de Feira de Santana.

Ao longo destes anos, o MOC tem contribuído para a busca do desenvolvimento integrado e sustentável da Região Sisaleira (compreendida em dois Territórios: Sisal e Bacia do Jacuípe), priorizando o fortalecimento da sociedade civil organizada e contribuindo para uma atuação qualificada na gestão de políticas públicas.

Um dos pontos fortes e interessantes do trabalho do MOC é o desenvolvimento de uma metodologia, em que todos são considerados sujeitos da ação. Não se trata de identificar pessoas a serem beneficiadas, mas sim de construir com as pessoas o processo do trabalho e de seu próprio desenvolvimento. A educação baseada na produção coletiva do conhecimento é o elemento fundamental do trabalho do MOC.

Sua atuação se desenvolve através de programas, nos quais se concretizam as linhas estratégicas da instituição, todos eles voltados para a formação de pessoas/lideranças, fortalecimento de organizações/instituições populares e a interferência em espaços onde se dá a construção, a elaboração e o controle social de políticas públicas, com ênfase naqueles de caráter regional (Conselhos, Comissões, Fóruns...) e municipal, sem minimizar a importância estratégica da interferência em âmbito nacional. O conjunto destes programas atua, por sua vez, buscando construir, participativamente com interferência efetiva da Sociedade Civil Organizada e do Poder Público, o desenvolvimento territorial e sustentável das regiões onde estamos inseridos. O MOC hoje possui sete Programas de Ação que se complementam: Programa de Criança e Adolescentes, Programa de Gênero, Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar, Programa de Educação do Campo, Programa da Água e Segurança Alimentar, Programa de Políticas Públicas e Programa de Comunicação. Através destes programas o MOC desenvolve suas ações em mais de 50 municípios do semi-árido da Bahia.

Como se percebe, no início o MOC trabalhava muito com os trabalhadores rurais e suas entidades. Foi se percebendo que havia muitos analfabetos apesar destes já terem frequentado dois ou três anos nas escolas rurais. Daí o MOC iniciou um trabalho de alfabetização de adultos. Mas percebia que estava apenas oferecendo um "paliativo", pois raiz do problema estava na qualidade que escola tinha. Que educação era esta que as pessoas frequentavam dois ou três anos e saíam sem nem ao menos aprender a escrever? Esta questão inquietava. Foi daí, que em 1994, iniciou um processo buscando intervir na escola pública, com uma proposta de educação popular. Isto era difícil na região, pois era um período que a

sociedade civil não conversava com o poder público. Mas quem era e é responsável pela educação pública são os gestores municipais, esta relação teria que existir. Foi daí que iniciou a experiência para intervir na educação escolar dos municípios, através das Secretarias Municipais de Educação.

Segundo depoimentos dos seus idealizadores, neste processo de interferir na educação pública, percebeu-se que a educação era um elemento vital do desenvolvimento e de garantia de direitos e da cidadania para as populações do campo, especialmente agricultores e agricultoras familiares com os quais o MOC trabalhava, mas que isto não seria tarefa apenas de uma entidade e precisaria intervir na educação pública. Um novo conhecimento, a partir da experiência concreta estava sendo construído.

No chamado meio rural a taxa de analfabetismo é três vezes maior que no meio urbano. O MOC iniciou um processo de educação de jovens e adultos trabalhadores rurais. Buscando intervir nestas questões, percebeu-se então que a escola que se tinha naquela época, na falta de investimentos na educação básica do e no campo precisaria ser mudada. Ou seja,

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

No final de 1993, surgiu a proposta de um Seminário com Secretarias Municipais de Educação, a UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana e sociedade civil organizada foi apresentada a proposta de “educação rural” que vinha sendo desenvolvida pelo Serviço de Tecnologia Alternativa de Pernambuco - SERTA. A partir da experiência do SERTA com a *Proposta de Educação Rural (PER)*, foi feita a adaptação para a Bahia, e criou-se o CAT, propondo-se aos municípios a sua experimentação. O CAT buscava assim, uma mudança deste currículo oficial, inserindo novos elementos para uma educação vinculada à vida do campo. Anos mais tarde, a PER transformou-se em PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável.

Na análise que realizamos dos 12 relatórios do Projeto (de 1994 a 2005), pudemos identificar as mudanças que foram ocorrendo ao longo dos anos no projeto conforme detalharemos a seguir. Percebemos que depois de elaborada uma proposta metodológica, foi experimentada, no ano de 1994, nos municípios baianos de Valente, Santa Luz e Santo Estevão. Em 1994 o projeto estava sendo experimentado em 32 escolas. O município de Santo



Estevão não pertence ao Território do Sisal, mas à região de Feira de Santana, Território Portal do Sertão. Nos anos seguintes outros municípios foram aderindo à proposta, como demonstraremos a seguir, conforme relatórios anuais do CAT e do MOC.

Há uma diferenciação nos formatos das tabelas em cada ano. Assim não há uma única formatação conforme o que vinha escrito nos Relatórios do Projeto.

Tabela 01 – Atuação do CAT no ano de 1994.

<i>Municípios</i>	<i>Quantidade de Escolas</i>	<i>Quantidade de professores</i>
Santa Luz	09	15
Santo Estevão	05	10
Valente	18	30
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>55</b>

Fonte: Relatório Anual do CAT, 1994.

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

*“A agricultura familiar para sobreviver, teria de lançar mão de um conhecimento novo, mais científico. Os produtores, para progredir, não deveriam basear-se, apenas, no próprio conhecimento tradicional. Por isto, tornava-se necessária uma nova postura, por parte dos educadores populares e agricultores, diante da pesquisa e do conhecimento científico”* (BAPTISTA, 1999:14).

O CAT preocupava-se, então, em contribuir na construção do conhecimento dos agricultores, a partir do que eles já conheciam, e para isto era necessária a formação de um novo educador, confrontando conhecimentos, experimentando o novo,

*“Um novo conhecimento é construído a partir do confronto entre os saberes que uma pessoa já possui e outras informações, concepções e pensamentos, aos quais tem acesso, por diferentes e diversos meios”.* (SOUZA, 2004:19).

A partir da contribuição na construção do conhecimento com os agricultores e agricultoras, iam-se construindo um novo, percebendo que também se precisava de um novo educador e educadora,

*“...íamos aprendendo que o conhecimento formulado cientificamente, necessário para os agricultores, precisava interagir com o conhecimento já acumulado pelos mesmos” “(...) Era importante trazer para dentro da escola a realidade da vida rural e fazer dela objeto de pesquisa e investigação. A partir daí, produzir novos conhecimentos, inovar e/ou ampliar os já produzidos” (BAPTISTA, 1999:14).*

No processo de construção do projeto, foi-se aprofundando a proposta metodológica, especialmente no processo de formação dos/as professores/as. Em 1995, segundo relatório do MOC-CAT, 36% dos professores rurais não tinham o 2º. Grau completo, os salários eram muito baixos e existiam muitos “professores leigos”. Necessitava assim, de

*“professores melhor orientados para discutir sobre agricultura com seus alunos... e exigia uma interferência do público no projeto de Educação Rural no processo educacional dos municípios” (Relatório Final do MOC-CAT, 1995:68).*

Aqui ainda se chamava “educação rural” e a partir de 1994 vindo sendo discutido e na Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998, esta denominação foi consolidada a nova denominação de não mais educação rural e sim educação do campo. Neste mesmo ano, o projeto desenvolvia discussões com os professores no sentido de sistematizar o processo de trabalho, em vista a elaboração de propostas de políticas públicas. Desde então, o projeto vislumbrava esta perspectiva.

Em 1995 o projeto continuou nos três municípios que havia iniciado em 1994 e o mesmo quadro, aumentando a quantidade de escolas de 32 para 36 escolas, e diminuindo um pouco a quantidade de professores, o que significa que alguns professores saíram do projeto, muitas vezes por não querer mudar a postura, para aplicar numa nova metodologia. Podemos ver os números:

Tabela 02 - O CAT em 1995.

<i>MUNICÍPIOS</i>	<i>Quantidade de Escolas</i>	<i>Quantidade de Professores</i>
Santa Luz	12	15
Santo Estevão	05	10
Valente	19	30
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>55</b>

Fonte: Relatório Anual do MOC - CAT, 1995.

A quantidade de escolas aumentou um pouco em relação a 1994, porém alguns professores saíram e outros entraram. Em 1995 investiu-se mais nas visitas aos municípios, às escolas que estavam implementando o projeto e formou-se uma Coordenação Municipal do Projeto para acompanhar o mesmo. Na avaliação de final de ano de 1995, o CAT havia a perspectiva de ampliar o projeto em 1996 para o município de Retirolândia e de fazer sistema de avaliação mais condizente com a proposta, já que os mecanismos de avaliação utilizados com as crianças eram os mesmos da escola tradicional.

No fazer pedagógico, ia-se aprofundando a proposta do projeto, buscando um melhor desenvolvimento da mesma, especialmente nos aspectos metodológicos, pedagógicos e nas relações da parceria com a UEFS e Secretarias Municipais de Educação.

Em 1996 o projeto foi ampliado para mais escolas e mais o município de Retirolândia, localizado no Território do Sisal. Pode-se observar que o projeto começa a avançar mais um pouco em números.

Tabela 03 – O CAT em 1996.

<b>Municípios</b>	<b>Quantidade de Escolas</b>	<b>Quantidades de Professores</b>	<b>Quantidade de Crianças</b>
Retirolândia	12	28	584
Santa Luz	09	12	477
Santo Estevão	13	20	898
Valente	25	26	512
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>86</b>	<b>2.471</b>

Fonte: Relatório Anual do MOC – CAT, 1996.

No relatório anual do CAT 1996, percebe-se que “há um rodízio de professores no projeto”, mas não explica os motivos. Relata também que o público, no caso os professores, ainda é muito dependente do poder público local, não se contrapondo por receio de perda do emprego. Há uma relação de poder de dependência, como herança de um passado de coronelismo na região, como afirma o relatório:

*“O nosso público é ainda muito dependente do poder local, apesar de irmos discutindo com ele a necessidade de procurar ocupar o próprio espaço para interferir construindo políticas. Os professores e coordenadores municipais se mostram, às vezes, como “esmoles”, frente ao prefeito, com um tratamento muito personalista e pouco democrático e independente. É grande a fragilidade do nosso público e a dependência política comum nos municípios pequenos, levando até a serem pressionados pelas pessoas que representam o poder público a ter posições incoerentes” (Relatório anual do MOC – CAT, 1996: 64).*

O relatório aqui não traz uma explicação como eram trabalhadas as questões de formação política nas capacitações para superação desta situação. Cita que nas capacitações “... discutiu-se basicamente a filosofia e metodologia do trabalho” (op.cit,p. 65).

Por algumas vezes que tivemos observações participantes nos Encontros do CAT, e pelas leituras dos relatórios destes encontros, percebe-se que há certa delimitação das temáticas debatidas e estudadas nos encontros. São mais voltadas para as questões pedagógicas que os professores irão trabalhar em sala de aula, embora o pedagógico é sempre político, mas aqui falta uma maior delimitação das questões políticas locais, do educador e educadora enquanto agente transformador da sociedade. Embora a metodologia proporcione mudanças concretas, há uma lacuna nos debates das causas dos problemas, que poderiam ser mais enriquecidos com um debate político mais crítico da sociedade. Aqui, apesar do CAT se inspirar em Freire, se distancia um pouco quando não insere em seus processos de formação um cunho mais político e transformador da situação de submissão ao poder local, como anunciava Freire:

*“...a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante”.* (FREIRE, 1996:98).

Como construir políticas, se os professores se submetem, por medo do poder local, aos ditames do mesmo? Aliado a isto, o relatório aponta para a fragilidade e pouco envolvimento da sociedade civil, especialmente os sindicatos de trabalhadores rurais e sindicato de professores. Porém estas questões não foram suficientemente debatidas nos processos de formação para buscar a superação.

Apesar da percepção do problema, o CAT não enfrentou, pelo menos, nos relatórios, não vem referência a isto. O que pode explicar, mas não justificar, a pouca atuação política dos professores nos municípios na construção de políticas públicas. Os professores se preocupavam apenas com as questões mais pedagógicas, apesar das mesmas serem também políticas. Mas quando era para ter um enfrentamento mais político de garantia do projetos em todas as escolas, dos professores não serem remanejados de escolas, poucos ou ninguém se mobilizava. Isto foi um pouco percebido nas observações participantes e nas entrevistas realizadas com os Coordenadores Municipais. Em 1996, buscando divulgar mais o projeto, realizaram-se reuniões com os sindicatos de trabalhadores rurais, apresentando o projeto,

porém esta ação não partia da iniciativa dos professores, mas da equipe de assessoria, especialmente do MOC. Acreditava-se que assim, estaria construindo:

*“Espaço para a discussão efetiva do problema educacional no município, na busca de construção de política educacional definida para o meio rural, inclusive com inserção de verbas na LDO (Lei de Diretrizes Orçamentárias) para a educação rural”.* (Relatório Anual MOC - CAT, 1996: 68).

Os movimentos sociais do campo na região, ainda não tinham se mobilizado o suficiente para garantir o direito a uma educação diferenciada. Isso só começa a acontecer alguns anos depois, precisamente nas discussões das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Também no mesmo ano 1996, foi lançado o Boletim *A Voz do CAIT*, apresentando experiências de professores e textos das crianças dos quatro municípios, servindo também como estímulo para os mesmos, quando vêem seus textos no Boletim.

Segundo o relatório, há um *“decrécimo de 13,72% no processo de evasão”* (op.cit, p.70), também há indícios de diminuição da repetência. Aqui ainda não se modificou o processo de **avaliação**, apesar de vir discutindo a questão. Em 1997, o CAT continuou suas ações nos quatro municípios (Retirolândia, Santo Estevão, Santa Luz e Valente), reforçando a formação de professores,

*“Isto porque buscamos melhorar a qualidade da educação oferecida a tais crianças, a fim de tornar a escola um local mais prazeroso e o estudo algo mais proveitoso na vida dos alunos, e daí reduzindo a evasão e a repetência”* (Relatório Anual do MOC – CAT, 1997: 63).

Em 1997 identificavam-se duas causas da evasão e da repetência escolar: o trabalho infantil e a inadequação da escola rural. Era necessário então atacar as causas. E que estas crianças fora da escola seriam os adultos analfabetos. Neste ano havia uma grande mobilização no Território do Sisal contra o trabalho infantil, e foi implantado o programa do governo federal, o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, onde o MOC participou de todo o processo e iniciou de formação de monitores, com a mesma metodologia do Projeto CAT.

Foram realizados alguns seminários sobre o processo avaliativo dos alunos, buscando adaptar à metodologia e filosofia do CAT, inserindo um processo mais contínuo e uma mudança de postura dos professores. Verifica-se que em 1997, as atividades foram mais pedagógicas, com realização de oficinas nos municípios, porém não se conseguindo envolver a sociedade civil, conforme desafio elencado em 1996. Prova disto, é que o CAT destaca como principais resultados, que se tem ajudado:

*“a conhecer melhor, valorizar e viver a realidade rural, envolvendo-se com a mesma; a melhorar o relacionamento com alunos; a resolver problemas pedagógicos em sala de aula; a planejar e executar melhor o trabalho das unidades escolares; na formação pessoal do professor, dando novas idéias, novos horizontes para o trabalho pedagógico, incentivando e desenvolvendo a criatividade; mais competência profissional...”* (Relatório Anual MOC – CAT. 1997).

Todo resultado destacado diz respeito aos aspectos mais da sala de aula, da escola. Não sai para o município, para um maior envolvimento e um assumir dos gestores públicos e da sociedade civil organizada. O envolvimento com a família acontece, porém não ultrapassa as barreiras da escola e da comunidade.

Nota-se que em 1997 houve um aprofundamento maior do processo pedagógico, deixando um pouco de lado as discussões sobre políticas públicas e apontando para 1998 continuar com o processo de capacitação de professores e professoras,

*“... na perspectiva de uma nova metodologia na sala de aula, ampliando o número de professores nos municípios onde já atuávamos e incluindo mais um município, Riachão do Jacuípe, também da região sisaleira”* (Relatório 1997: 71).

A quantidade de escola diminuiu, porém aumentou a quantidade de professores inseridos no Projeto, embora o relatório de 1997, não traga os números por municípios, conforme tabela a seguir.

Tabela 04 – O CAT em 1997.

<b>Nº de MUNICÍPIOS</b>	<b>Quantidade de escolas</b>	<b>Quantidade de professores</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
04	58	91	2.374

Fonte: Relatório Anual do MOC - CAT, 1997.

A quantidade de escolas diminuiu em relação a 1996, de 59 para 58 e a quantidade de professores aumentou um pouco de 86 para 91. Pouco a pouco o projeto vai se firmando enquanto um processo de formação de professores, tendo dificuldades, de fato, de envolver a sociedade civil no processo do controle social e da construção de uma política pública municipal de educação. A parceria com a UEFS carecia de uma maior integração, bem como ampliar a equipe de assessoria. Tinha a perspectiva de inserir mais um município: Riachão do Jacuípe, também localizado na região sisaleira da Bahia, (hoje Território Bacia do Jacuípe). Estas questões foram elencadas como desafios para o ano seguinte.

Em 1998, o projeto deu continuidade ao processo de formação de professores.

*“Na capacitação trabalha-se em duas linhas: no planejamento do trabalho pedagógico e na formação específica por área, a partir do que for solicitado pelos grupos de professores...”* (Relatório Anual do MOC – CAT, 1998, p. 47).

Como é possível perceber, a linha de formação limita-se a aspectos pedagógicos. A formação política e um maior envolvimento nos e dos movimentos sociais não aparecem como uma prioridade no processo de construção de políticas, embora venha escrito no relatório deste ano, que um dos objetivos é, *“Contribuir para a formulação e implementação de políticas educacionais para as escolas rurais, considerando e valorizando a realidade rural, o homem do campo e seu meio.”* (idem, p. 48).

Mas, durante o ano, nos encontros de formações, estes elementos não apareciam muito. Ou pelo menos, os relatórios não trazem esta questão. Este mesmo relatório traz um quadro mais completo da abrangência do projeto desde o seu surgimento.

Vejamos na Tabela 05, a seguir.

**Tabela 05 – Abrangência do Projeto CAT de 1994 a 1998.**

<i>Ano</i>	<i>Parceria</i>	<i>Quant. de municípios</i>	<i>Escolas atingidas</i>	<i>Professores envolvidos</i>	<i>Alunos</i>
1994	Em construção	03	32	39	1.037
1995	Santa Luz, Santo Estevão e Valente	03	36	47	1.365
1996	Santa Luz, Santo Estevão, Valente e Retirolândia	04	59	85	2.471
1997	Santa Luz, Santo Estevão, Valente e Retirolândia	04	58	91	2.712
1998	Santa Luz, Santo Estevão, Valente, Retirolândia e Riachão do Jacuípe	05	98	144	4.733

Fonte: Relatório Anual MOC – CAT, 1998 – p. 48.

Como se percebe, há um relativo crescimento do Projeto no que diz respeito a aceitação dos professores, inclusão de mais municípios e mais escolas. Neste ano, o MOC amplia sua intervenção no PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, realizando a capacitação dos Monitores (educadores) da Jornada Ampliada, utilizando a mesma metodologia do CAT, tendo a pesquisa e as atividades lúdicas, como elementos do conhecimento.

Em 1998 houve bastante divulgação/apresentação do projeto em diversos espaços como seminários e encontros. Neste ano, também houve a *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* em Luziânia – Goiás. O Boletim “*A Voz do CAT*” continuou a ser editado, contendo as ações das escolas. Este Boletim era e ainda é editado pela equipe de assessoria do CAT (MOC-UEFS) e contém notas e relatos de professores e crianças das escolas do projeto. No mesmo ano, também foi lançado o livro “*Escola Rural; uma experiência, uma proposta*” que registra a experiência:

*“Publicou-se este livro destinado ao professor rural de qualquer canto do Brasil, principalmente do semi-árido nordestino. Qualquer professor poderá, com sua leitura, despertar-se para fazer uma experiência semelhante e melhorar a sua ação pedagógica, tornando-a mais válida para o aluno, porque se aproxima da realidade, e é mais reflexiva criativa e crítica. Sugere uma ação cidadã que também prepara alunos cidadãos”.* (Relatório Anual MOC – CAT, 1998: 55).

Esta explicação, dos motivos da publicação, traz uma concepção de um projeto voltado para o professor. Não traz uma citação de que busca, com a própria publicação da experiência, sensibilizar os gestores públicos, a sociedade civil, ou mesmo como ação dos professores e professoras, para a necessidade de construção de políticas públicas de educação do campo. Apenas para a apropriação do professor. Como resultados do projeto há uma procura pelo mesmo por algumas prefeituras e começa a ser mais conhecido em âmbito nacional, contribuindo também para a discussão da educação do campo.

Neste ano também, na Bahia, é construído o Fórum Estadual de Educação do Campo no qual o MOC é um dos fundadores. O debate de educação do campo começa a ser mais ampliado. Igualmente, vai se construindo a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - IRESAB e o MOC, através do Projeto CAT também contribuiu neste processo de construção, com as primeiras discussões, inclusive a partir da experiência do próprio CAT. Novamente, coloca como perspectiva para o ano seguinte, o envolvimento de poder público e sociedade civil:

*“... Nota-se certo descaso do poder público. Isso foi discutido e prevê-se maior comprometimento do poder público dos municípios com a caminhada do CAT, discutindo-se em reuniões da coordenação do projeto em cada município... Constata-se que as organizações da sociedade civil, especialmente os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, desconhecem a proposta. Prevê-se sensibilizar os sindicatos e organizações ao conhecimento e envolvimento com a educação. (Relatório anual MOC – CAT, 1998:59).*



Este tem sido um desafio constante do CAT, ano após ano. Planeja-se envolver a sociedade civil e poder público, mas durante o ano, estas ações não se concretizam, nem mesmo melhor refletidas e encaminhadas nos encontros de formação com os professores, conforme os relatórios.

Em 1999, o MOC ampliou sua atuação em educação. Inspirado no Projeto CAT, deu continuidade às ações de formação dos monitores da Jornada Ampliada do PETI e, inserido neste programa, criou um projeto de incentivo à leitura lúdica e prazerosa, para as escolas do campo e as jornadas ampliadas, a Mala de Leitura, que mais tarde, se transformaria em *Projeto Baú de Leitura*. Buscando garantir o acesso a livros e o direito a uma leitura diferenciada e contextualizada para as crianças e adolescentes do semi-árido este projeto também foi fortalecendo a formação de educadores e educadoras do campo do semi-árido.

Nas ações desenvolvidas pelo Projeto CAT em 1999, estava pensado, em sua maioria, na formação de conteúdos e processos pedagógicos dos professores e coordenadores municipais, bem como na ampliação do projeto. Também se planejou ações com a sociedade civil e poder público. Mas as atividades se voltaram mesmo, segundo o relatório, para formação de conteúdos pedagógicos.

Houve alguns Seminários com a sociedade civil para discutir com a mesma um maior envolvimento. “... *iniciou um trabalho de sensibilização das entidades da sociedade, para que estas tenham um envolvimento maior com a Educação do município e conhecimento do Projeto CAT*” (Relatório MOC – CAT, 1999, p. 55). Não aparece no relatório ações com os gestores públicos e nem de como as questões de políticas públicas eram debatidas nos encontros de formação com os professores e coordenadores.

Em 1999, o município de Araci, localizado no Território do Sisal, entrou no Projeto. Esta inserção de municípios no projeto já acontecia por solicitação das Secretarias Municipais de Educação, e às vezes, por solicitação de professores e professoras. Neste ano, o MOC, através do Projeto CAT, participou de alguns espaços de construção de propostas de educação do campo e do semi-árido, como *II Encontro Estadual de Educação do Campo* e participa da Executiva do *Fórum Estadual de Educação do Campo*, além de outros debates. Estes espaços servem tanto de articulação, quanto de formação dos integrantes do Projeto, como afirma no relatório:

*“A participação nestes eventos de intercâmbio e troca de experiência foi bastante valiosa para o crescimento dos profissionais envolvidos no Projeto, bem como na divulgação da experiência do CAT”.* (Relatório MOC – CAT, 1999: 56).

Possivelmente, estes espaços contribuem para construção de políticas e também para a ampliação do próprio CAT. Os dados, a seguir, demonstram a evolução do projeto em 1999:

Tabela 06 - Abrangência do CAT em 1999.

<b>Municípios</b>	<b>Professores envolvidos</b>	<b>Escolas</b>	<b>Alunos atingidos</b>	<b>Coordenadores Municipais atuando</b>
Araci	38	23	1.272	02
Retirolândia	52	29	1.117	02
Riachão do Jacuípe	30	16	659	01
Santa Luz	17	14	673	01
Santo Estevão	27	26	1.520	01
Valente	25	19	592	01
<b>TOTAL</b>	<b>189</b>	<b>127</b>	<b>5.833</b>	<b>09</b>

Fonte: Relatório Anual MOC – CAT 1999, p. 57.

A ampliação do Projeto é visível. Porém os desafios permanecem ano após ano. Isto também era avaliado internamente na equipe de assessoria do projeto (MOC-UEFS).

*“Inicialmente é de se destacar que tudo que acontece no projeto é decidido e avaliado em comum, envolvendo-se os destinatários finais do mesmo. Além disso, constantemente todos os parceiros estamos cobrando os nossos compromissos, materiais e políticos”.* (op.cit. p. 56).

Para o ano seguinte, projetava-se a inserção de mais dois municípios (Conceição do Coité e Feira de Santana). Nas considerações finais do Relatório de 1999, está presente ainda o aspecto de um projeto para os professores:

*“Os professores vêm trabalhando a auto-estima e ‘descobriram no CAT um novo prazer de ensinar’. Entusiasmados e comprometidos, criam e recriam a sua própria prática educativa”* (op.cit. p. 64).

Como se percebe os resultados são mais percebidos e valorizados nos professores. Para o exercício da profissão docente isto é muito importante, porque os professores precisam se sentir respeitados, valorizados. Ainda no mesmo relatório, se avalia que os primeiros passos foram dados para integrar a sociedade civil nas questões educacionais do município, através da realização de seminários e reuniões com a mesma, embora ainda não tenha uma comprovação de que a sociedade civil esteja realmente envolvida com a questão.

Em 2000, o projeto continuou com as ações de formação de professores e com a inserção de mais dois municípios; Conceição do Coité e Feira de Santana. Nesse ano, o

projeto participou de mais alguns eventos, até de cunho internacional como a participação de 10 pessoas no Encontro de Crianças do Mundo, em Lisboa e Coimbra – Portugal. Além disso, continuou participando do Fórum Estadual de Educação do Campo e da RESAB. Com a participação na construção e nos espaços da RESAB, o projeto pôde intercambiar suas experiências, e trabalhar, de forma mais contextualizada. Alguns coordenadores e coordenadoras municipais do CAT participavam destes espaços da RESAB que serviam também de formação e avaliação da sua prática.

O relatório de 2000 vem muito resumido, destacando a importância de fazer interfaces com outros programas do MOC para incentivar os professores na participação em espaços políticos nos municípios a exemplo dos Conselhos, antes esta ação era pensada apenas pela Programa de Educação do MOC, e destaca também a necessidade de se fazer estudos e debates sobre as legislações, pois, *“leis que regem sua vida profissional, assim como a questão da organização da categoria, bastante dispersa e acomodada”* (Relatório Anual, MOC – CAT, 2000:44).

Aqui, começa-se a preocupação em discutir outros elementos além dos conteúdos pedagógicos da escola e da comunidade, mas da participação política dos professores. Como afirmava FREIRE que:

*“Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los”.* (FREIRE, 1996: 103).

Portanto, além dos conteúdos, os educadores e educadoras precisam desenvolver o senso crítico, ter ética, serem mais propositivos, enfim de ter uma participação crítica de intervenção política no mundo, sendo um agente no processo de mudança. O CAT nesse ano demonstrou uma preocupação com isto.

Por outro lado, percebe-se que a existência do PETI, especificamente com a formação continuada dos educadores e educadoras (Monitores da Jornada Ampliada) foi provocando uma mudança também na educação dos municípios. Os educadores e educadoras do PETI, aqueles acompanhados pelo MOC, participavam de um processo permanente de formação com a mesma metodologia do CAT, mas estudavam temáticas diversificadas, tinham uma maior liberdade em debater outros elementos, pois não estavam tão “presos” aos conteúdos das disciplinas, às unidades de ensino e a todo o processo burocrático das Secretarias

Municipais de Educação. Assim, participavam de várias oficinas pedagógicas com várias temáticas, estimulando a participação política, a ética, cidadania, o desenvolvimento de campanhas, de mostras de arte e cultura. Os conteúdos trabalhados eram refletidos também numa dimensão política do por que, das causas, e como modificar. Isto tudo acabava de certa forma, interferindo também em mudanças do CAT e na educação dos municípios. A seguir os dados do Projeto no ano de 2000.

Tabela 07 – Abrangência do CAT em 2000

<i>Quantidade de Municípios</i>	<i>Quantidade de Professores</i>	<i>Quantidade de escolas</i>	<i>Quantidade de alunos</i>	<i>Quantidade de Coordenadores</i>
08	194	135	6.060	11

Fonte: Relatório Anual do CAT, 2000.

Mais dois municípios inseriram-se no CAT nesse ano, e a quantidade de professores não aumentou proporcionalmente. Vários professores saíram do Projeto e o mesmo aponta que após as eleições municipais, vários coordenadores seriam trocados no próximo ano. Este é um desafio a cada ano que tem eleições nos municípios. Os gestores mudam coordenadores e professores, às vezes até por perseguição política. Talvez este seja um dos motivos de alguns professores e professoras se submeterem a esta situação em vez de enfrentar o poder político local, de forma organizada, em sua categoria, e buscando a parceria com a sociedade civil para dar sustentação ao mesmo, pois,

*“Todo esse quadro provavelmente mudará no próximo ano, principalmente a parte de coordenadores municipais. Será um novo ano, com novas administrações e secretários municipais e poderão alterar o seu serviço. Aguardaremos confiantes os resultados e ajustes”. (Relatório Anual do CAT - 2000: 02).*

Como se pode verificar no texto do Relatório 2000, há uma colocação um tanto acomodada com a situação. Não traz, no relatório, quais as ações realizadas, ou no processo de formação com os professores e professoras, ou na mobilização da sociedade civil, para garantir a continuidade do projeto, enquanto uma política municipal de educação. Não ser um projeto de uma gestão, mas uma política municipal. É como se o projeto fosse realmente algo deflora, e ficasse “boiando” no município. O gestor que quer, utiliza a bóia, o que é contra, abandona e segue sua gestão nadando em outras águas. Se a assessoria do projeto percebe que isto é real, e se tinha uma percepção de transformar em políticas, estes elementos precisariam ser inseridos nos processos de formação, pois afinal os educadores e educadoras

são também agentes deste processo. Nos encontros de formação, pelos relatórios, se trabalhavam mais questões técnicas-pedagógicas, contrariando muitas vezes, até os princípios e metodologia do projeto que é baseada em Paulo Freire, *“É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador”* (FREIRE, 1996: 76).

O grande desafio seria realmente que o projeto se inserisse nas políticas municipais com orçamentos específicos e definidos. Mas pela história de gestão dos municípios, com a herança coronelista, as ações do gestor são propagandas como “doação”, “bondade” dos mesmos à população. Entrando outro gestor aquela ação não poderia continuar. No caso do CAT continuava por “pressão” da sociedade civil e dos professores que queriam continuar com a metodologia.

O processo de formação poderia contribuir com uma maior politização destes professores e professoras, de ajudar a encontrar caminhos para construção das políticas públicas nos municípios, do projeto estar inserido nestas políticas, além dos mesmos, tanto os professores quanto Coordenadores Municipais, buscarem se organizar e envolver a sociedade civil dos seus municípios, se organizarem enquanto categoria, enfim ter uma ação mais política nesta perspectiva.

No ano de eleições municipais, o projeto não realizou, ao menos não citou nos seus relatórios, nenhuma atividade com os movimentos sociais do campo. Todas as atividades realizadas foram no sentido dos conteúdos e da prática pedagógica. Ou seja, os encaminhamentos indicados no ano anterior, não tiveram um prosseguimento nesse ano.

Em 2001, o CAT destacou as ações do processo de formação, *“...se efetuou através de quatro atividades que se inter-complementam: Encontros, dias de estudo, visitas a escolas e oficinas ou seminários com temáticas específicas”*. (Relatório MOC – CAT, 2001, p. 71).

Basicamente estas são as atividades de todos os anos. Neste processo de formação destacam-se os aspectos filosóficos e metodológicos do CAT. Alguns intercâmbios de discussão e articulação de educação do campo que também serviram como espaços de formação. Neste ano, não houve novidades, pelo menos os relatórios não trouxeram dados novos, especialmente no que diz respeito a políticas públicas, objetivo desta pesquisa.

Em 2001, houve debates em âmbito nacional, especialmente de articulação para a construção das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, que o MOC participa ativamente, ajudando a construir. Em relação à preocupação do ano anterior, com a entrada de novos gestores públicos, o município de Feira de Santana saiu do projeto, ficando com

número de municípios reduzidos, bem como professores, escolas e alunos, conforme tabela 08, a seguir.

Tabela 08 – Abrangência do CAT em 2001

<i>Quantidade de Municípios</i>	<i>Quantidade de Professores</i>	<i>Quantidade de escolas</i>	<i>Quantidade de alunos</i>	<i>Quantidade de Coordenadores</i>
077	189	117	4.912	09

Fonte: Relatório Anual do MOC - CAT, 2001.

Houve uma pequena diminuição nesse ano da quantidade de professores e escolas. Percebe-se, na leitura do relatório de 2001, que não há uma análise mais aprofundada e crítica em relação aos processos de anos anteriores. Parece que não houve uma continuidade dos desafios elencados. Neste ano não há comentários sobre o envolvimento da sociedade civil e a cobrança dos gestores públicos. Nem mesmo a saída de um município (Feira de Santana) é explicada, pareceu que não houve nenhuma mobilização por parte dos próprios professores e professoras para manter o Projeto em Feira de Santana, cidade sede do MOC, mas que as relações políticas são mais complicadas.

O ano de 2002, em âmbito nacional, foi marcado por grandes discussões políticas de educação do campo. O Projeto CAT participou contribuindo neste processo e se tornando uma referência. Isto se refletiu no CAT. Neste ano, o CAT ganhou um prêmio do Banco Mundial, como experiência inovadora. Este prêmio inspirou a reedição de outro livro sobre a experiência do Projeto, além dos processos de formação dos professores, intensificou-se a discussão sobre a contribuição da educação no processo de desenvolvimento sustentável.

*“O pano de fundo das discussões foi a contribuição da escola na construção do desenvolvimento local sustentável, tanto na comunidade onde a escola está inserida, quanto no município, como espaço mais amplo de atuação cidadã do professorado”.* (Relatório Anual MOC – CAT, 2002:35).

Desta forma, nos encontros de formação foram inseridas outras questões, buscando colocar a educação como instrumento do desenvolvimento sustentável da comunidade e do município, o que necessitaria um maior envolvimento dos professores e professoras, seria um desafio:

*“Apesar das contribuições ocorridas para maior desenvolvimento da comunidade, percebe-se ainda pouco desenvolvida a consciência e atuação sistemática do professor como agente social, ou seja, a maioria dos professores do CAT está com boa atuação metodológica e reflexiva em sala de aula, porém, não se abriu para uma atuação maior e mais conjunta com outros agentes na comunidade e no município”.* (op.cit. p. 39).

Há aqui, neste discurso um reconhecimento do limite político, centrado nos processos de formação e nas atitudes dos professores. Isto se confirmou com as entrevistas, especialmente dos coordenadores. Apesar de reconhecer a dificuldade, não traz encaminhamento para superar a questão, pelo menos isto não aparece no relatório.

O ano foi de muita discussão e debate sobre políticas públicas de educação do campo. O Projeto CAT participou deste processo, tanto em âmbito nacional, quanto estadual, contribuindo inclusive na elaboração de proposições. Participou da Oficina sobre as *Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica para as escolas do Campo*, do Encontro Estadual de Educação do Campo, dos encontros da RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, dentre outros. As discussões para criação das Diretrizes Operacionais estavam na ordem do dia. Em abril de 2002 foi publicada. Estes debates e discussões eram refletidos também no Boletim “A Voz do CAT” e nos encontros com professores e professoras.

As Diretrizes Operacionais traz de forma clara a concepção de educação dos povos do campo em seu Art. 2º, Parágrafo único:

*“A educação do campo é uma concepção política pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas”.*

Com a divulgação destas Diretrizes, mais municípios buscavam a inserção de projetos de educação do campo. Em 2002, o município de Cansanção, localizado no Território do Sissal, solicitou a inserção do Projeto. Porém, é como algo que vem de fora e que o município não assume de fato. Neste município há uma constante troca de gestores, e isto acaba interferindo no projeto. Porém, nos relatórios do CAT percebe-se um avanço nos processos de formação o que foi provocado também com as discussões das Diretrizes Operacionais. Os números também refletiram um pouco este avanço.

Tabela 09 – Abrangência do CAT em 2002.

<b>Quantidade de Municípios</b>	<b>Quantidade de Professores</b>	<b>Quantidade de escolas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Quantidade de Coordenadores</b>
08	249	150	6.060	12

Fonte: Relatório Anual do MOC - CAT, 2002.

Como desafio para o próximo ano, a busca de autonomia dos municípios para assumir mais o projeto e os processos, avaliando que os professores sentem-se agora mais confiantes e

preparados para articular as ações nos municípios. Porém isto só poderá ser observado no decorrer do próximo período. O mesmo processo foi continuado em 2003. Oficinas, encontros. Porém intensificaram-se os debates e divulgação das *Diretrizes Operacionais para Educação do Campo* e a necessidade de transformar o CAT em política pública de educação.

Neste ano, houve o lançamento de um outro livro de sistematização do projeto: *Educação Rural: Sustentabilidade do Campo*. Este livro, construído de forma coletiva, com o SERTA e outras experiências do estado de Pernambuco, inclusive com a contribuição da Profa. Maria do Socorro Silva, traz elementos da educação do campo, princípios, metodologia e filosofia do Projeto CAT. Foi construído de forma coletiva com outros autores e entidades, a exemplo do SERTA de Pernambuco, o inspirador do CAT na Bahia, com participação dos próprios professores e professoras, fazendo um intercâmbio com outras experiências. O livro foi utilizado nos processos de formação e para uma maior divulgação do projeto.

Nos espaços acadêmicos, a exemplo da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana e da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, este livro está servindo de instrumento pedagógico nos professores de formação dos professores e vários alunos, de diversos cursos, procuram pelo mesmo no MOC, além da divulgação do projeto em diversos estados e municípios do país.

Deu-se continuidade aos debates sobre desenvolvimento sustentável e buscava-se, cada vez mais, desenvolver ações que contribuíssem neste processo, a exemplo de cuidado com a água, plantio de hortas, de árvores frutíferas adaptadas à região. Também neste mesmo ano, mais um município se incorporou ao Projeto: Capim Grosso, localizado na região sisaleira, no Território Bacia do Jacuípe. O projeto se expandia, e o interessante é que os próprios municípios se interessavam pelo mesmo, mas não o assumiam enquanto políticas do município, pois não viabilizavam espaços de formação, recursos para as escolas do campo, dentre outros aspectos.

Tabela 10 – Abrangência do CAT em 2003.

<i>Quantidade de Municípios</i>	<i>Quantidade de Professores</i>	<i>Quantidade de escolas</i>	<i>Quantidade de alunos</i>	<i>Quantidade de Coordenadores</i>
09	301	210	7.631	12

Fonte: Relatório Anual do CAT, 2003.

As perspectivas para 2004 surgiram a partir da avaliação, mas projetava-se para que os municípios inserissem **todas as escolas do campo** no projeto, e não apenas algumas como ocorria. Outra perspectiva foi:



*“Maior envolvimento do Conselho Municipal de Educação com a proposta específica da educação do campo... Que a Secretaria de Educação ajude e acompanhe melhor o trabalho nas escolas e promova discussões sobre LDB e Diretrizes Operacionais para Educação do Campo no município”.* (Relatório Anual do CAT 2003: 11).

Devido às efervescências das discussões em âmbito nacional e estadual, os movimentos sociais dos municípios onde tem o CAT, por incentivo deste, começam a participar dos processos, inclusive os movimentos sociais participam também das discussões de educação do campo no estado e em âmbito nacional.

No Território do Sisal já havia iniciado um processo de articulação de políticas setoriais, através dos Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável. Desta experiência surge o CODES – Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira da Bahia, que no final de 2001 já se começava a se constituir.

O ano de 2004 trouxe uma conjuntura favorável com a discussão da política nacional de desenvolvimento territorial. O CAT participou deste processo, tanto aprendeu, quanto ensinou e serviu de inspiração nas discussões. Porém, ainda em 2004 – apesar de ter participado da discussão nacional, sobre educação do campo, nos relatórios e textos do CAT não há referência à questão de desenvolvimento territorial. Neste ano houve a II conferência Nacional de Educação do Campo convocada pelos movimentos sociais especialmente a CONTAG e o MST, mas que ganhou apoio do governo federal. O CAT participou com uma delegação de educadores, secretários de educação e também sua equipe de assessoria (MOC-UEIFS). Esta Conferência e a construção do CODES deram um novo gás ao Projeto, ampliando e iniciando uma discussão mais aprofundada para a construção de políticas públicas. No final de 2004 o MOC também iniciou um trabalho de construção de um novo Planejamento Estratégico.

Por outro lado, segundo Relatório Anual do MOC, os educadores da Jornada Ampliada do PETI, há tempos, vinham provocando os gestores públicos de educação a implantar o CAT para os municípios onde não existia ainda, pois a Jornada trabalhava com a mesma metodologia do CAT e a escola nos municípios trabalhava com outra metodologia. Os dados do CAT neste ano também são ampliados.

Tabela 11 – Dados do CAT em 2004.

<i>Quantidade de Municípios</i>	<i>Quantidade de Professores</i>	<i>Quantidade de escolas</i>	<i>Quantidade de alunos</i>	<i>Quantidade de Coordenadores</i>
11	508	304	11.993	14

Fonte: Relatório Anual do CAT, 2004.

Por conta de vários elementos, há um crescimento em números do projeto. A construção de uma instância de desenvolvimento territorial como o CODES, contribuiu para isto, porém, no Relatório Anual do CAT deste ano não há comentário sobre isto. O relato ainda se dá das ações específicas do projeto sem uma contextualização mais ampla do Território.

Embora alguns Coordenadores do CAT participaram dos processos de discussão de educação no CODES Sisal, outros, nas entrevistas, realizadas já em 2007, alguns Coordenadores/as do CAT desconhecem o CODES, nunca participaram. Significa também que a questão não está muito presente nas pautas dos Encontros de formação continuada com estes coordenadores/as do projeto.

Foi em 2004, que se constituiu no Território uma Comissão de Educação do Campo (GTE de Educação) para realizar um diagnóstico e contribuir na construção do Plano de Trabalho do Território de Desenvolvimento Sustentável - PTDRS. Nesta Comissão havia coordenadores do CAT, pessoas das secretarias de educação e da sociedade civil. Foram realizadas algumas oficinas onde o projeto CAT era uma referência. Para o ano seguinte, as expectativas eram grandes, com possibilidades de crescimento do projeto, especialmente a partir do CODES.

Em 2005, o CAT muda um pouco o foco de atuação e inicia um processo de não mais trabalhar com a formação dos professores, mas, para os municípios novos que queriam implantar o projeto, exigiu uma formação de Equipe Pedagógica Municipal com representantes da Secretaria de Educação e da sociedade civil. Isto para mobilizar mais os municípios a assumirem, de fato, o projeto enquanto seu. Nas entrevistas estas questões aparecem “como crescimento do CAT e inserção de novos municípios”.

Alguns municípios que participam do CODES solicitaram a implantação do CAT nas próprias assembleias do CODES. O MOC inicia um processo de formação com as Equipes Pedagógicas. No Relatório Anual do MOC, há um comentário sobre isto:

*“A partir da inserção do eixo educação do campo e da elaboração de um diagnóstico sobre educação no CODES, por solicitação dos próprios municípios, houve uma ampliação do projeto CAT, para mais oito municípios desta região. Nestes municípios novos optou-se por uma estratégia de formar equipes municipais envolvendo professores municipais e representantes dos movimentos sociais do campo, buscando dar uma sustentabilidade pedagógica e política ao processo”. (Relatório Anual do MOC 2005: 20 e 21).*

Nas entrevistas com os sujeitos envolvidos no projeto, isto é percebido com o crescimento do CAT, a ampliação para outros municípios, mas não reconhecem muito que o

CODES contribuiu para isto. Ainda em 2005 o CAT continuou divulgando as Diretrizes Operacionais e ampliou uma discussão de construção dos Planos Municipais de Educação com a inclusão da educação do campo. No Relatório do MOC, há um reconhecimento de que o projeto não é assumido enquanto uma política pública de educação do campo:

*“Percebe-se que nem todas as Secretarias de Educação assumem a implementação das Diretrizes e a execução do Plano Decenal de Educação como política pública permanente de educação. Ou seja, ainda se tem um projeto e não uma política de educação do campo construída pelo poder público e sociedade civil e aprovada nos Conselhos, com orçamentos específicos etc. Assim, sempre há dificuldade quando se muda de gestão”.* (Relatório anual do MOC 2005:21 e 22).

Este momento era de construção dos Planos Decenais de Educação, conforme o Plano Nacional, porém poucos municípios começaram a construir seus Planos. Há um claro reconhecimento de que o CAT ainda é um projeto de governo e não de estado, ou seja, de gestão e não da política pública do município, porém, não se observa concretamente no relatório uma busca de solução para a questão, embora genericamente cita a necessidade de maior envolvimento do poder público e da sociedade civil. Os dados de 2005 demonstram este crescimento.

Tabela 12 – Dados do CAT em 2005.

<b>Quantidade de Municípios</b>	<b>Quantidade de Professores</b>	<b>Quantidade de escolas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Quantidade de Coordenadores</b>
19	508	304	11.993	56

Fonte: Relatório Anual do MOC, 2005.

Apesar de ter crescido em números de municípios e de coordenadores municipais, mas em 2005 foi apenas a preparação/formação das Equipes Pedagógicas para começarem sua atuação, e em 2006 estas Equipes fazerem a capacitação de todos os professores do campo, daí a razão de não ter aumentado a quantidade de professores, de escolas e de crianças. Assim, os números não entraram neste ano, mas em 2006, permanecendo os mesmos números do ano de 2004.

Para implantar o projeto nestes municípios foram realizadas várias reuniões com o poder público local e a sociedade civil destes discutindo os princípios, filosofia e metodologia do projeto, chamando o compromisso para a educação do campo. O MOC realizou um Seminário neste ano para discussão dos Planos Municipais de Educação com a inclusão de educação do campo. Nestes seminários participaram poder público e sociedade civil. Dos 14

municípios do Território, em 2005, oito iniciaram a elaboração do Plano Decenal de Educação com a inclusão de Educação do Campo, especialmente após a realização deste Seminário.

Com este itinerário do Projeto CAT buscamos contribuir para uma maior compreensão do projeto como um todo, e de como vem contribuindo ou não na construção das políticas municipais de educação do campo e no processo de desenvolvimento territorial. Apesar deste momento ter utilizado a análise documental como fonte de pesquisa, trouxe-nos alguns elementos importantes, que nas entrevistas e Grupos Focais não apareceram, até porque alguns que participaram das entrevistas não eram os mesmos que estavam no CAT no início.

Para dar uma melhor visibilidade, fizemos um resumo desta trajetória com um quadro demonstrativo. No ano de 2006 cresceu consideravelmente, porém nosso recorte é de 1994 a 2005. a seguir o resumo da evolução dos números do CAT.

**Tabela 13 - Evolução do Projeto de 1994 a 2005.**

<b>ANO</b>	<b>Quantidade de Escolas</b>	<b>Quantidade de Professores</b>
1994	32	55
1995	36	55
1996	59	86
1997	58	91
1998	98	144
1999	127	189
2000	135	194
2001	117	189
2002	150	249
2003	210	301
2004	304	508
2005	304	508

Fonte: Relatórios Anuais do Projeto CAT de 1994 a 2005.

Os dados indicam que o Projeto sempre houve um crescimento do projeto. Percebe-se nesta análise documental que o projeto, teve, nesta trajetória, como principal foco a formação dos professores numa metodologia voltada para a educação do campo. Mas os próprios conteúdos desenvolvidos nos cursos são mais de cunho metodológicos, voltados para a escola e comunidade. Isto foi possível perceber nas análises dos documentos, nas observações participantes nos encontros e até mesmo nos grupos focais e entrevistas realizadas nesta pesquisa. Não há uma clara definição para intervenção crítica no poder político local, nas

políticas públicas locais, quando muito apenas em problemas da comunidade, geralmente problemas ambientais. Embora a experiência traga muitos elementos para esta intervenção e algumas vezes até consegue fazer, mas não se sai da comunidade e não ganha uma dimensão mais política.

A formação do professor como agente transformador da realidade ainda é limitada nos processos de formação. Embora não é a educação e nem somente os professores que fazem à mudança, mas estes podem ser agentes transformadores na medida em que buscam envolver outros sujeitos de ação nos municípios a exemplo das associações comunitárias, dos sindicatos de trabalhadores rurais e da agricultura familiar.

### **b) Metodologia do CAT**

Como a própria sigla já expressa, o projeto já nasce como uma metodologia. Segundo os formuladores, baseada em Paulo Freire, de intervenção na realidade: Conhecer a realidade, através da pesquisa de campo, onde as crianças coletam informações junto às famílias e comunidades sobre a realidade local. Passando por esta fase, vem o segundo momento. As crianças trazem estes dados, e eles são analisados em sala de aula, inserindo nas disciplinas curriculares, comparados, sistematizados, produzindo um novo conhecimento. O terceiro passo, é a devolução para buscar a transformação da realidade – o transformar. Se os dados coletados são de alguma problemática da comunidade, busca-se, junto com a família e comunidade transformar aquela realidade. E aí vem um quarto momento, que é a “devolução” dos conhecimentos que as crianças produziram para a comunidade, buscando uma transformação da realidade e divulgando o que a escola está fazendo.

A metodologia proporciona a construção coletiva do conhecimento, através de uma iniciação da pesquisa-ação com as crianças. Por exemplo, já foram realizadas pesquisas sobre o plantio, sobre a terra, sobre a água. Na pesquisa da água constatou-se que várias famílias não tinham acesso a água de qualidade, não tinham filtros para tratar a água. Com os dados em mãos, iniciou-se uma campanha por aquisição de filtros, incentivou-se as famílias a conseguirem cisternas, e outras campanhas. O mesmo com o plantio, muitas famílias não produzem determinadas espécies e passam a fazer. A escola ajuda na transformação da realidade, buscando a melhoria das condições de vida das famílias.

Para realizar os passos metodológicos, os professores elaboram tanto em encontros intermunicipais, quando municipal a *Ficha Pedagógica*, instrumento que orienta o trabalho.

Na Ficha contém os passos norteadores para desenvolverem a pesquisa, a análise da mesma e a construção do conhecimento que será devolvido à comunidade para transformar a realidade.

Esta metodologia, pelo que foi possível se perceber, tanto nas análises documentais, quanto nas observações participantes e entrevistas é o elemento mais forte do Projeto CAT. O envolvimento da família e da comunidade nas escolas onde tem o projeto é diferenciado de outras escolas. A limitação está em não divulgar este resultado para todo o município e não utilizar como principal instrumento para “convencer” os gestores públicos dos resultados que o projeto provoca e pressionar para que o município assuma enquanto política. Até porque o projeto consegue “mexer” nas relações de poder e despertar uma consciência crítica nas crianças e nas famílias. Quando elas percebem que ter acesso a água de qualidade é um direito, e que este está sendo negado, há uma modificação. Mas o que ocorre, muitas vezes é que isto fica na constatação, não chega até os gestores públicos como reivindicação. Alguns ainda vão. Aqui também, como em outros momentos, as entidades da sociedade civil têm um papel relevante, visto que é a organização da mesma, as famílias e a comunidade que podem reivindicar e propor as mudanças.

Alguns resultados concretos já foram alcançados a exemplo de melhorar a forma de produzir nas famílias que têm filhos no Projeto, no cuidado com a água, com o meio ambiente. Mas o alcance de outros como transformar o projeto numa política municipal, inserir em todas as escolas do campo, isto é mais difícil, dependem de políticas públicas e de investimentos e vontade política. Outras questões descobertas com o trabalho do projeto, por exemplo: o que fazer com as famílias que não têm terra para produzir? A escola aqui apenas constata. Porém, como também construir técnicas alternativas, de cuidado e preservação do solo, do meio ambiente, de técnicas agroecológicas, dentre outras, isto é possível incentivar junto às famílias.

Pelos relatos, a metodologia do CAT realmente consegue envolver a família, modificar a realidade da comunidade, este é um elemento que mais aparece nas falas dos sujeitos.

### **c) Projeto Baú de Leitura**

Com a mesma metodologia do CAT, em 1999, em parceria com UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância e apoio da SETRAS – Secretaria do Trabalho e Assistência Social, o MOC criou o Projeto Baú de Leitura que buscava qualificar a educação do campo, através de incentivo a leitura crítica e prazerosa. Projeto surgiu dentro do PETI e foi ampliado

para as escolas do campo. Percebeu-se que para trabalhar o prazer pela leitura era necessário desenvolver este gosto nos professores e se construir uma nova metodologia de leitura diferente daquela cansativa e de apenas decodificar que era realizada nas escolas. Houve também todo um processo de sensibilização e formação de educadores e educadoras tanto do PETTI quanto do Projeto CAT para esta nova metodologia de leitura.

O Baú de Leitura busca estimular o gosto duradouro pela leitura nos professores e professoras, nas crianças e famílias. Um dos principais objetivos do projeto era garantir o acesso a livros de literatura infantil nas escolas do campo enquanto um direito das crianças. Através de livros de histórias infantis. Os livros do projeto são escolhidos dentro do contexto das crianças para possibilitar o desenvolvimento do senso crítico, da leitura de mundo e das expressões criativas e artísticas nas crianças. A partir da leitura as crianças fazem outras leituras de mundo, da sua vida, da comunidade e busca fortalecer a identidade local.

*“Para fazer frente a esses problemas, criou-se o Projeto Baú de Leitura. Ele quer ajudar a redimensionar o trabalho pedagógico, tornando a leitura uma atividade mais ampla, gratificante e cidadã, refletindo-se também sobre a leitura do mundo, como instrumento de busca de melhoria de vida das pessoas”. (BAPTISTA, 2006:27).*

Segundo avaliações externas, as crianças que participam do projeto Baú de Leitura têm um melhor desenvolvimento, especialmente na dimensão da expressão do que outras crianças de escolas públicas. Nos documentos do MOC há uma expressão significativa sobre o que esperam do projeto Baú de Leitura dentro das escolas do CAT, de como os livros de histórias são contextualizados, vejamos exemplos de títulos que compõem o Baú de Leitura:

*“...Fazendo um trocadilho com alguns títulos dos livros do Baú de Leitura, que utilizamos no desenvolvimento das ações sócio-educativas, e que estas ações muito nos inspiram a continuar acreditando e construindo juntos, pois neste “jardim de cada um”<sup>2</sup>, a criança vai encontrando, descobrindo ou mesmo modificando seu “jeito de ser”<sup>3</sup>, sua identidade, a dos outros, a do meio onde vivem, seja “nas terras dos orixás”<sup>4</sup>, na “casa da floresta”<sup>5</sup>, nas “lendas indígenas”<sup>6</sup> ou simplesmente “balançando os sonhos”<sup>7</sup> e descobrindo que “viver é uma grande aventura”<sup>8</sup>, que há “o outro lado da história”<sup>9</sup> e que as “imagens do sertão”<sup>10</sup> não são somente tristes, que há muito o que se descobrir e “depois da montanha azul”<sup>11</sup> há um horizonte, e*

<sup>2</sup> Ver RIBEIRO, Ney. “O Jardim de Cada Um”. São Paulo: Ed. Papyrus, 2002.

<sup>3</sup> \_\_\_\_\_. “Jeito de Ser”. São Paulo: Editora Brasil, s.d.

<sup>4</sup> Ver GANYMÉDES, José “Na Terra dos Orixás”. São Paulo: Ed. Brasil, s.d.

<sup>5</sup> Ver PENTEADO, Maria H. “A Casa da Floresta”. São Paulo: Ed. Ática, s.d.

<sup>6</sup> Ver TORTOLERO, Antoracy. “Lendas Indígenas”. São Paulo: Ed. Brasil, s.d.

<sup>7</sup> Ver NERY, Barletta. “Balançando os Sonhos”. São Paulo: Ed. do Brasil, s.d.

<sup>8</sup> Ver NICOLELIS, Giselda L. “Viver é uma grande Aventura”. Ed. Atual, s.d.

<sup>9</sup> Ver BASTOS, Sarney de O. “O outro lado da História”. São Paulo: Ed. Moderna, s.d..

<sup>10</sup> Ver PORTO, Cristina. “Imagens do Sertão”. São Paulo: Ed. FTD, s.d.

<sup>11</sup> Ver GRIBEL, Cristine. “Depois da Montanha Azul”. Rip de Janeiro: Ed. Salamadra, s.d.

*um acreditar que é possível construir um mundo melhor. Conseguir fazer com que as crianças e adolescentes, não só sonhem com isto, mas desfrutem deste mundo, cuidando e preservando, e que ajudem a construir o novo. Isto já está sendo feito. "Até mais verde"<sup>12</sup> ! (CARNEIRO, 2007)<sup>13</sup>.*

O texto com um tom de esperança e poesia, traz um pouco da metodologia do CAT e do projeto, na esperança de construção de um outro mundo, possível de construir, a partir da educação das crianças e adolescentes. O Baú de Leitura é, portanto, uma ação complementar à metodologia do CAT.

O Projeto Baú de Leitura, apesar de ter sido construído a partir da experiência do PETI, veio, também, fortalecer a metodologia do CAT e é um dos elementos inovadores nos últimos anos, como um dos elementos metodológicos de melhoria da qualidade da escola do campo e de combate ao trabalho infantil tão presente no Território do Sisal e nos municípios que o projeto atua. O Baú de Leitura vem garantindo o direito ao acesso a livros, especialmente de literatura infanto-juvenil, foi historicamente negado no país, desde o processo de colonização, pois, "(...) Podemos, afinal, concluir que o livro também foi um símbolo de riqueza e hierarquia social, objeto a que raríssimos ao ricos puderam ter acesso" (ARAÚJO, 1999, p.21)<sup>14</sup>.

Garantir este acesso para crianças do campo do semi-árido, era mudar uma história de anos de negação a este direito. Em 2007 eram mais de 800 Baús circulando nas escolas e Jornadas Ampliadas do PETI, mais de 36 mil livros de literatura. Por outro lado, não bastava apenas garantir o acesso, mas trabalhar uma metodologia diferenciada, a partir da própria experiência do Projeto CAT, de estimulasse o gosto duradouro pela leitura, que fosse uma leitura lúdica, prazerosa e crítica, como afirma,

*Ainda hoje, em muitas escolas, "ler" é "decodificar". E percebe-se que boa parte dos professores "ensinam" da mesma maneira que "aprenderam". Daí a necessidade de desenvolver outra metodologia e outra concepção de formação e de leitor, e entender a leitura de forma ampla!. (CARNEIRO, 2006, p 22)*

A concepção desenvolvida aqui é que a leitura também aqui vista como instrumento de desenvolvimento das pessoas, da comunidade e do próprio município. No Brasil, alguns setores e educadores estão debatendo a questão da defasagem leitora: os "leitores" não sabem

<sup>12</sup> Ver LADEIRA, Julieta de G. "Até mais Verde". São Paulo: Ed. Saraiva, s.d.

<sup>13</sup> Este foi um trecho foi parte de um Projeto escrito para concorrer com o Prêmio Itaú Social-UNICEF sobre as ações sócio-educativa do MOC. Projeto "Ações Sócio-Educativas e de Convivência com o Semi-árido e Incentivo à Leitura Prazerosa", escrito, por Vera Maria Oliveira Carneiro, educadora do MOC.

<sup>14</sup> Ver CARNEIRO, Vera M. O. In: *Baú de Leitura: Lendo Histórias, Construindo Cidadania*, 2006, p. 19



ler, não conseguem fazer leitura de mundo e interpretarem o que ler. Os dados da educação do país revelam isto, as provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio expressam esta preocupação.

Seria necessário um exercício de leitura compatível com a metodologia do CAT, que partisse da realidade das crianças, de suas famílias, do seu contexto, para contribuir também na mudança de vida a partir da leitura.

*“Se isso aumenta os desafios do trabalho, também apresenta muitas possibilidades. Na questão da leitura, foi uma “mão na roda”. E quando há Baú de Leitura, então, poder-se-ia arriscar a dizer que o problema está praticamente resolvido”. (SOUZA, 2003: 217).*

A partir da inserção do Baú de Leitura ampliou-se e melhorou a metodologia do trabalho, tornando a escola mais prazerosa e envolvendo mais a família nesta. Porém poucas escolas do CAT têm o Baú de Leitura. Os gestores públicos não assumem também enquanto política de incentivo a leitura. Os Baús que existem praticamente foram doados pelo UNICEF, MOC. Alguns poucos foram adquiridos pelas Secretarias de Assistência Social e de Educação. É uma outra luta que tanto os professores do CAT quanto os educadores do PETI tentam inserir nas políticas municipais de educação.

## CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com todo o caminho percorrido pela pesquisa, é muito evidente que o Projeto CAT contribuiu para a mudança da vida das pessoas: das crianças e suas famílias. Esta pesquisa entrevistou segmentos dos principais sujeitos envolvidos na educação do campo dos quatro municípios. A pesquisa participante exige não apenas a identificação do problema, mas a busca da solução, especialmente porque envolve os sujeitos no estudo e na busca desta solução.

*“A Pesquisa Participante sempre reivindicou a imersão prática: as comunidades não precisam apenas de estudar seus problemas, precisam, sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los”. (DEMO, 2004:17).*

A metodologia que utilizamos no estudo-investigação foi uma abordagem qualitativa, buscando a construção coletiva do conhecimento, através da **pesquisa-participante**, envolvendo os sujeitos em todo o processo, visando contribuir para a construção de políticas públicas de educação no Território, analisando uma experiência prática existente, que é o Projeto CAT, com levantamento e análise dos limites, possibilidades que o mesmo tem no processo de construção de políticas pública de educação do campo. Isto porque, o resultado desta pesquisa será apresentado no Território, este conhecimento produzido com a mesma, será devolvido para se construir um outro e modificar esta realidade. Uma pesquisa em que os sujeitos se envolvem na coleta dos dados, na sistematização, na análise dos resultados, produz um conhecimento, diferenciando da pesquisa-ação, “...porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional...” (THIOLENT, 1996: 07).

Assim, foi priorizada uma pesquisa, com sujeitos do território (os coordenadores de professores, representantes de entidades, das secretarias de educação, gestores públicos e formuladores da proposta), como importante instrumento de aprendizado e de envolvimento e mobilização na construção do desenvolvimento do Território.

Em primeiro lugar, a temática da pesquisa foi apresentada e debatida na instância deliberativa do CODES-Sisal, de forma geral, sem muita especificação, para que o mesmo analisasse a importância do tema para o desenvolvimento sustentável do território e pudesse contribuir. Depois de apresentada a proposta de pesquisa na instância deliberativa do CODES, se retomou o trabalho da Comissão de Educação, buscando um grupo de apoio à pesquisa no Território, para poder desenvolver melhor em cada município. Foi elaborado um questionário/roteiro e buscou-se os colaboradores para fazer as entrevistas. Durante toda investigação ocorreu estudos e aprofundamentos teórico-metodológicos relacionados a pesquisa, para comparação, aprofundamento teórico, e elaboração de novo conhecimento, afinal,

*“... por meio do processo de elaboração, idéias de outros autores podem tornar-se nossas idéias, devidamente reconstruídas. Não se trata, porém, apenas de ler autores, mas de contralar (Demo, 2004), no sentido de confrontar-se criticamente com os autores. Saber elaborar trabalho teórico já é grande virtude, porque leva a ordenar idéias, sistematizar pressupostos teóricos, estruturar explicações e discursos”. (DEMO, 2004: 28)*

Todo o caminho metodológico percorrido, nós recorremos a outros autores que já tinham construído outros conhecimentos para comparar, criticar ou acrescentar. E nosso percurso, aconteceu ao mesmo tempo em que estávamos sempre na ação prática no Território, no MOC e em diversos espaços, inclusive nos próprios encontros do CAT com observação participante e, algumas vezes, até coordenando encontros e seminários.

Primeiro realizamos toda uma análise documental, a partir de 12 relatórios anuais. Ao mesmo tempo em que realizamos esta, surgiam questionamentos, coletamos dados junto às Secretarias Municipais de Educação, que eram comparados a partir de observações participantes nos encontros do CAT. Também analisamos quatro Planos Municipais de Educação dos municípios em questão. Em seguida realizamos dois grupos focais com Coordenadores Municipais do CAT e representantes da sociedade civil dos quatro municípios. Além de entrevistas semi-estruturadas com os gestores municipais e com os formuladores da proposta. A partir da coleta, formamos um banco de dados educacionais dos municípios e Território. Outras buscas foram dos dados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e dados junto às secretarias municipais de educação.

Os dados eram comparados, e a maior atenção foi dedicada às vozes dos sujeitos, comparando-os com os relatórios do projeto. O dois Grupos Focais realizados proporcionaram um debate interessante, percebendo-se a diferença da realidade, e do caminho percorrido pelo projeto em cada município, as diferentes reações e percepção dos envolvidos:

*“o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações. Percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado”.* (GATTI, 2005:11).

Foi possível perceber claramente a diferença de olhar a partir do lugar de cada um e de cada uma, das percepções, sentimentos e perspectivas. Os Grupos Focais foram realizados com representantes da sociedade civil dos quatro municípios que estudamos e com coordenadores municipais do Projeto CAT, que são da Secretaria de Educação.

### 22.1. O Campo de Estudo.

Nesta pesquisa, estudamos uma experiência de educação do campo que já foi testada e sistematizada. É uma experiência pedagógica, a partir de uma proposta de uma ONG, em parceria com Secretarias de Educação e Universidade. Ou seja, é uma produção pedagógica. Para SILVA, (2005)<sup>15</sup> :

*“A produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da nossa história foi gestado um repertório de conhecimentos e práticas que foram resgatadas e sistematizadas pelos movimentos sociais atuais constituindo assim uma teoria pedagógica cujos fundamentos estarão presentes em várias iniciativas que temos hoje no movimento pedagógico da Educação do Campo”.*

O campo de estudo foi o Projeto CAT no Território do Sisal, em quatro municípios dos 20 que compõe o Território (Conceição do Coité, Retirolândia, Santa Luz e Valente). Apesar, de parecer amplo para um trabalho como este, o campo de estudo, foi feito com alguns colaboradores da pesquisa nestes municípios, contamos com outras pessoas neste processo, especialmente do Projeto CAT no Território. Ou seja, foi feito um **grupo de pesquisa-participante**, onde constantemente se solicitava dados complementares, e ao mesmo tempo, estas pessoas eram também objeto de pesquisa,

*“As questões do investigador fazer a mediação entre o objeto e ele próprio, de tal forma que o conhecimento que persegue é ao mesmo tempo retificação de seu saber e de si mesmo, é o reconhecimento de seus limites e o mobilizador para ultrapassá-los”.* (MINAYO, 1996: 250).

<sup>15</sup> Ver SILVA, Maria do S. *Da raiz à Flor: Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e a escola do campo* (2005).

Além disso, se tratando de um trabalho em âmbito territorial, se fizéssemos apenas um estudo de caso em um município, não teríamos um trabalho de Território, mas de um município isolado. Mas não só isto, o Território é um espaço de articulação e de construção de políticas públicas. Lá estão as representações dos municípios, das organizações da sociedade civil, dos gestores municipais. É um espaço privilegiado de discussão e de construção de políticas, que pode fortalecer as ações nos municípios.

Percebe-se que nestes municípios investigados há falta de investimentos em educação do campo. E fica mais evidente com os dados a seguir, onde as pessoas com 15 anos ou mais, cerca de 50%, têm menos de 4 anos de estudo, isto em 16 municípios, ultrapassando a 70% nos municípios de Araci, Monte Santo, Nordestina e Quijingue. Além disso, os índices refletem uma evasão e repetência escolar, provocados pela ausência de uma metodologia específica que valorize a cultura, o jeito de ser, de viver e de produzir das populações do campo. Os índices educacionais do Território demonstram a necessidade de uma intervenção não apenas de alguns municípios isolados, mas pensar um desenvolvimento regional, ou seja, territorial. O quadro a seguir apresenta os anos de estudos da população com 15 anos ou mais.

**Tabela 14 - Pessoas com 15 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo no Território do Sisal.**

<i>Municípios</i>	<i>Pessoas de 15 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo (%)</i>	<i>Pessoas de 25 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo (%)</i>	<i>Pessoas entre 18 e 24 anos com mais de 4 anos de estudo (%)</i>
Araci	71,32	77,64	59,45
Barrocas (município)	Não tem os dados	---	---
Biritinga	66,23	73,93	51,27
Candeal	53,29	63,87	33,46
Cansanção.	69,04	78,89	48,50
Conceição do Coité	55,87	66,69	36,19
Euclides da Cunha	63,89	72,08	47,58
Ichu	42,65	52,90	21,16
Itiúba	65,90	75,65	46,83
Monte Santo	75,97	84,81	55,65
Nordestina	70,49	81,30	50,15
Queimadas	59,90	72,88	32,32
Quijingue	74,00	83,34	56,41
Retirofilândia	51,63	65,00	27,43
Santaluz	55,72	65,90	37,62
São Domingos	52,60	66,09	28,45
Serriúba	49,61	56,41	34,57
Teofilândia	62,53	70,04	46,09
Tucano	62,55	71,76	42,95
Valente	48,17	60,21	25,92
<b>MÉDIA</b>	<b>60,60</b>	<b>70,49</b>	<b>41,16</b>

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano, PNUD/ONU, 2000.

Embora os dados sejam de 2000, ainda refletem uma realidade. No entanto, vem diminuindo aos poucos, devido a diversos fatores, especialmente as reivindicações da sociedade civil e outros alguns investimentos. O próprio PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que tem uma forte atuação na região, vem contribuindo para modificá-la a educação nestes municípios. Também a inserção do CAT, a partir de 2005, ampliando para mais 08 municípios do Território, teve também a contribuição dos educadores (Monitores) do PETI.

Os dados também revelam, já que o índice de repetência e evasão é alto, a necessidade de se investir no processo de melhor qualificação de professores/as, portanto, do ensino superior na formação dos professores. Neste sentido, a inclusão da Educação do Campo no Plano de Desenvolvimento Territorial e nos Planos Municipais de Educação, torna-se uma necessidade básica no processo de desenvolvimento sustentável do Território do Sisal, especialmente quando o mesmo já tem uma experiência prática, que é o Projeto CAT.

## **2.2. Sujeitos da Pesquisa**

Sendo uma pesquisa participante, os sujeitos da mesma precisavam estar inseridos no projeto em questão. Para tanto foram envolvidos:

- Coordenadores/as Municipais do CAT - por ser responsáveis pelas ações do projeto nos municípios e por ter uma caminhada no mesmo, realizando o planejamento pedagógico junto aos professores e por ser um elo da relação entre o MOC-UEFS e Secretarias Municipais de Educação. A cada dois meses há encontros de formação, com avaliação da prática e planejamento com estes coordenadores, o MOC e UEFS. Portanto, eles são os sujeitos que o MOC-UEFS trabalha mais diretamente.
- Formuladores da Proposta – a equipe de assessoria MOC-UEFS, responsável por todo o processo de formação continuada com Coordenadores/as Municipais e professores/as das escolas do campo dos municípios. Os conteúdos desenvolvidos nos encontros e cursos são trabalhados a partir do que os municípios trazem e do que o MOC-UEFS planeja juntos com eles, por entenderem como prioridade da educação do campo nos municípios.
- Representantes da Sociedade Civil – estes participam também do processo de formação continuada e acompanham o CAT nos municípios. São representantes dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e da Agricultura Familiar, de Associações

Comunitárias, Coletivos Municipais de Jovens e do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais. São sujeitos do campo, a quem a educação do município deveria priorizar.

- Secretários e Secretárias Municipais de Educação – os gestores, responsáveis pela implementação das políticas públicas nos municípios. Os Secretários participam de reuniões para avaliação do projeto, assinam o Convênio com o MOC e UEFS e disponibilizam uma coordenação municipal para o Projeto.

Estes sujeitos foram envolvidos na pesquisa através de questionários, pesquisa ou Grupo Focal, além da participação nos encontros onde tinha observação participante.

### **2.3. Procedimentos e instrumentos da pesquisa**

#### **a) Análise documental**

Os documentos foram vastos, desde os Relatórios do MOC e do CAT, Cartilha, livros do projeto, dentre outros. Foram lidos e analisados 12 Relatórios Anuais do Projeto CAT, escrito pela Equipe de Assessoria do Projeto MOC-UEFS e Coordenações Municipais. Nestes relatórios percebeu-se que o Projeto é mais de formação de professores, onde o MOC e UEFS assumem todo o processo. Os municípios vêem o projeto como sendo de fora e pouco investem. O que os municípios investem no projeto é apenas o transporte dos/as Coordenadores/as e Professores/as para participarem das capacitações em Feira de Santana, e algumas oficinas nos próprios municípios (que são realizadas pelo MOC-UEFS).

Outro elemento, é que no decorrer dos anos, a assessoria do CAT percebe a limitação do mesmo não se transformar numa política pública. Porém, esta questão não era suficiente debatida nos Encontros de Formação com os Coordenadores municipais, ou mesmo não conseguia mobilizar e envolver a sociedade civil, o suficiente para pressionar os gestores públicos a construção de políticas públicas. Por outro lado, para os gestores públicos é muito conveniente ter alguns (nem todos os professores do campo) capacitados na metodologia. Assim, as análises dos relatórios trazem claramente que o CAT é um projeto de formação de professores. Os relatórios dos últimos anos, 2004 e 2005 trazem uma intenção de construção de políticas públicas. Porém este caminho tem um percurso longo.

Além dos Relatórios foram analisados os quatro Planos Municipais de Educação dos municípios (Conceição do Coité, Retirolândia, Santa Luz e Valente). Comparados com os dados coletados junto às Secretarias Municipais de Educação (questionário em anexo), há

algumas contradições. Todos os quatros municípios afirmam, no questionário das Secretarias, que o Projeto CAT está inserido no Plano, mas quando analisamos, isto não é bem assim. Outros afirmam que tem orçamentos específicos para educação do campo, mas quando fizemos outra questão aos Secretários, observamos que tem inclusão de educação no Plano, mas não tem orçamento municipal.

#### **b) Questionários Abertos**

Foram elaborados dois questionários abertos para os municípios. Primeiro, no momento da análise dos relatórios, houve a necessidade de alguns dados complementares. Daí foi feito um questionário sobre alguns dados. Depois, já na pesquisa propriamente dita, fizemos outro questionário. A idéia era fazer Grupo Focal com os Secretários, mas não foi possível. Dos quatro municípios três responderam o questionário. Em um município, como o Secretário era novo na função, pareceu que o Secretário não tinha a menor idéia do que era educação do campo, não conhecia as diretrizes, nem mesmo, de perto, a experiência do Projeto CAT. Talvez pelo fato de ter entrado recentemente.

Também fizemos uma pesquisa (com questionário) com os formuladores da proposta (Equipe de Assessoria MOC-UEFS). Neste há uma maior clareza do que desejam com o projeto. Porém, há uma diferenciação entre o que os formuladores e a equipe de assessoria querem, e o que na prática, existe nos municípios.

Um elemento importante que os questionários trouxeram, especialmente os da Secretarias Municipais, foi que em todos os municípios, a maioria das escolas estão localizadas na chamada no campo, no que ainda chamam de “zona rural”. Mesmo que seja escola com uma ou duas salas de aulas, isto sem comentar, que, mesmo nas sede, os municípios têm características rurais. No entanto, nos próprios questionários, os municípios demonstraram não ter projeto político pedagógico vinculado à vida rural e muito menos uma estratégia de desenvolvimento do município a partir do campo, apesar dos municípios serem rurais.

Apesar em alguns questionários relatarem que acham a educação do campo importante, que assumem o projeto CAT, dentre outras, mas, na pratica, nota-se que os municípios carecem de projeto político pedagógico voltado para a realidade dos povos do campo.



### c) Grupo Focal

Foram realizados dois Grupos Focais: um com coordenadores municipais do projeto CANT e outro com representantes da sociedade civil, ambos com representantes dos quatro municípios.

Os Grupos Focais exigiram uma concentração e “escuta” bem maior. Pois nas entrelinhas havia elementos que teríamos que ter muita atenção e trazer ao debate, pois, *“Há silêncios que dizem, há também falas silenciadas. Nem a fala, nem o silêncio dizem por si”*. (MINYAO, 1996: 214).

O mais interessante foram os elementos que coincidiram nos dois grupos focais e o que os diferencia. Há uma clara demonstração de diferença política, pelo lugar que cada um está: um grupo foi com representantes da sociedade civil, e outro com os coordenadores, representantes do poder público. Como há as disputas políticas locais, inclusive em relação aos encaminhamentos do próprio projeto, estas “falas silenciadas” apareciam no debate do Grupo Focal.

*“... a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”*. (GATI, 2005 : 9).

Percebemos isto nos dois Grupos Focais realizados. Há a expressão de emoções, de crenças e diferenças, pelo fato das pessoas estarem juntas conversando, debatendo, expondo ideias convergentes e divergentes sobre um determinado assunto.

Nos Grupos Focais, as falas que mais coincidem é sobre a visão que o CAT contribui para a integração da família na escola, para o cuidado com o meio ambiente, para elevação da auto-estima das crianças. Isto também aparece com frequência nos Relatórios do Projeto. Outro elemento é que nenhum grupo percebe que a dificuldade do CAT é em ele não se transformar uma política pública, ou seja, não apenas ser projeto ou programa, mas constar do Plano Municipal e está inserido no orçamento municipal. Nota-se certa visão como se fosse um elemento de fora. Esta seria uma visão mais ampla das políticas públicas, o que, ao que apresenta nos debates, carece de um maior debate e talvez, até de capacitação sobre a questão. No entanto, a sociedade civil tem mais claro o que deveria ser uma política pública de educação.

Neste sentido, fizemos os dois Grupos em separado para que as semelhanças de vivências dos participantes, aqui neste caso, contribuíssem com mais diálogos. Se colocássemos os dois grupos juntos (poder público: os coordenadores do CAT e os representantes da sociedade civil) talvez o diálogo não fluísse tão naturalmente, devido às disputas políticas locais.

## A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação pública no país sempre enfrentou graves problemas, mas no campo estes são **mais** acentuados. Isto sempre ocorreu porque o modelo de desenvolvimento adotado no país, sempre levou em consideração o campo como local do atraso, que o importante era a modernidade. Nos discursos se estabelecem uma diferença entre campo e cidade, o campo foi ficando cada vez mais privado das políticas públicas. Embora os municípios do Território, são, **predominantemente** rurais, porque vivem dos elementos do campo, portanto, precisaria de uma estratégia rural para o seu desenvolvimento, mas os municípios não compreendem ainda esta situação e não implementam uma estratégia de desenvolvimento a partir do rural,

*“O novo enfoque do desenvolvimento local sustentável tem o inegável mérito de permitir a superação das já arcaicas dicotomias urbano/rural e agrícola/não agrícola. Como sabemos hoje, o rural, longe de ser apenas um espaço diferenciado pela relação com a terra – e mais amplamente com a natureza e o meio ambiente – está profundamente relacionado ao urbano que lhe contíguo” (SILVA, 2001:35).*

Durante muitos anos da nossa história, houve a diminuição do estado na econômica, as privatizações de empresas estatais e conseqüentemente o estado também diminuiu sua ação nas políticas públicas, devido ao modelo de desenvolvimento adotado. Era um modelo de desenvolvimento voltado mais para o “crescimento econômico” e não para a inclusão social e um desenvolvimento sustentável. No Brasil, nos últimos anos esta concepção vem se modificando, com a uma maior presença do estado, especialmente nas políticas sociais de assistência. A política nacional de Desenvolvimento Territorial adotada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) é uma demonstração de que é necessário se construir um outro desenvolvimento a partir do campo. Porém há ainda muito que se fazer e recuperar o tempo e o desenvolvimento com mais equidade social. E isto perpassa, inclusive, pela educação.

*“A educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento vigente”* (Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, 2004: 33).

As políticas públicas sociais no Brasil, em especial de educação, são marcadas por longos debates, que está relacionado à concepção de Estado. Garantir os direitos à população, especialmente as que estão mais desprovidas de poder aquisitivo, tem sido elementos de campanhas há longos anos, em todas as esferas de governo. Porém garantir estes direitos enquanto uma política de Estado tem sido o maior desafio e uma constante luta dos movimentos sociais.

### **3.11. A construção do discurso e da prática da Educação do Campo**

A educação, enquanto direito universal, sempre foi negligenciada aos povos do campo, ou como era chamada “zona rural”. A estes povos a sobrada “o resto” que nas sedes dos municípios era dispensado por não ter mais validade. Mas, a discussão de educação do campo, tem relação com a garantia do direito universal e subjetivo do ser humano e os sujeitos do campo têm este direito,

*“A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano”* (SILVA, 62).<sup>16</sup>

E por que o termo “educação do campo”? Na realidade, no campo porque os povos do campo têm o direito à educação de qualidade no lugar onde estão e do, uma educação dos sujeitos do campo, onde a identidade desses sujeitos seja reconhecida e valorizada.

A articulação do debate da Educação do Campo, é recente no País, embora existisse uma diversidade de iniciativas espalhadas em diferentes estados, não existia uma articulação entre as mesmas nem uma discussão nacional articulada. Essa articulação surge a partir das lutas, reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo, que começam a se

<sup>16</sup> Ver SILVA, Maria do S. *Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo*. IN: Molina, Mônica (orgs) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

articularem em fóruns e redes, a partir do final dos anos de 1990, dentre as quais podemos citar: a Articulação Nacional por uma Educação do Campo e a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro. Esse movimento vai se fortalecer a partir de 2004 com a realização da II Conferência Nacional da Educação do Campo, com a ampliação da Articulação Nacional, inclusive com a participação efetiva do MOC, neste debate, onde tem uma ampliação da discussão que passa a envolver toda a Educação Básica e Superior.

A discussão de educação do campo é recente no país. Surge dos movimentos sociais do campo, especialmente da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, nos finais dos anos 90. Porém, passando alguns anos, em 2004 houve a II Conferência, e aí os movimentos percebem e reivindicam, que não precisam apenas da educação básica, mas da educação infantil até a universidade,

*“... a partir dos debates realizados no seminário nacional em 2002 alteramos o nome para ‘por uma educação do Campo’, com vistas de afirmar, que não queremos educação só na escola formal; temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo ela qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade”. (CALDART, 2004:1)<sup>17</sup>*

O processo não tem sido fácil, pois as políticas educacionais do nosso País, não contemplaram, ao longo da história, a Educação do Campo, que surge das experiências da educação popular desenvolvidas por diferentes organizações não governamentais, movimentos sociais, Pedagogia da Alternância, assim,

*“Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constituiu como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação”. (op. cit.).*

Essa perspectiva vem fortalecendo com a construção das Redes e Fóruns de Educação do Campo nos Estados e na aprovação de um marco legal e administrativo para a Educação a exemplo das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, da criação de uma Coordenação Nacional de Educação do Campo no MEC, e em alguns Estados, da constituição de Comitês Estaduais de Educação do Campo. Ou seja, é a primeira vez no país que se tem construção de Políticas Públicas numa perspectiva mais sistemática dentro dos sistemas de ensino.

<sup>177</sup> Wer CALDART, Rosli S. Professora. In: *Momento Atual da Educação do Campo*, 2004, p. 01.

A constituição da RESAB, que teve como seu fundamento as iniciativas desenvolvidas pelo IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, do MOC, UNEB, dentre outras, possibilitou dentro do debate da Educação do Campo, um olhar a partir da realidade do Semi-Árido, e um aprofundamento sobre a Educação Contextualizada, como um dos pilares fundamentais para se construir uma Política de Educação do Campo na Região Nordeste. Nesta perspectiva, esse debate também refletiu sobre a atuação do MOC no sentido de centrar mais a metodologia com os aspectos da convivência com o semi-árido e fazer parte de uma rede de articulação e debates.

Ao mesmo tempo, desta discussão em âmbito nacional, pois vai surgindo do local, no semi-árido, surgia também uma articulação por uma educação contextualizada para o semi-árido, a partir de diversas instituições a exemplo do IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, do MOC, UNEB, dentre outras. A partir destas articulações criou-se, no meio desta efervescência da educação do campo a RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro.

Como a educação do campo, nasceu também de dentro da educação popular, e como afirmava FREIRE, “*que toda novidade nasce no corpo de uma ex-novidade, que começou a envelhecer*”<sup>188</sup>, envelhecer, mas não acabar, mas sim, se transformar, assim o novo que surge enquanto educação do campo é uma parte, da transformação ampliada da educação popular, e voltada para um setor específico da sociedade: o campo com toda sua diversidade e seu povo. E, como toda novidade, não surge por acaso, mas da dinâmica, dos movimentos que existem na sociedade, assim é com a educação do campo,

*“E as novidades não surgem por decreto, pois há uma interligação entre as coisas que vão ficando velhas e as coisas que vão nascendo. Freire destaca que ‘uma das preocupações daqueles que pretendem transformar a sociedade é exatamente lutar pela novidade’”. (GOHN, 2001: 63).*

Todo esse debate articulado nacionalmente e na Região Semi-Árida, foi trazendo modificações conceituais e práticas nas entidades que desenvolviam ações de escolarização com a população do campo, pois no início, inclusive o MOC, denominava de Educação Rural, no entanto, a clareza de que o referencial, os fundamentos e a prática pedagógica têm outra perspectiva, foi modificando inclusive a terminologia, que passou a ser denominada de Educação do Campo. Do ponto de vista teórico, legal, a educação do campo é,

<sup>188</sup> Wer GOHN, Maria da G. *Educação Não Formal e Cultura Política, impactos sobre o associativo do terceiro setor*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

*“... toda ação desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver e de produzir e formas de compartilhar a vida”<sup>19</sup>.*

Neste sentido, educação do campo se constitui enquanto um direito dos povos do campo de serem educados no lugar onde estão inseridos, respeitando suas identidades e diversidades. A educação do campo surgiu das demandas dos movimentos sociais, embasada na educação popular, buscando contribuir com o desenvolvimento sustentável, com a valorização da cultura do campo, enfim, surgiu na luta dos povos do campo por melhor qualidade de vida e por um novo projeto de sociedade, baseado na cooperação e solidariedade. Este debate de educação do campo está centrado também na concepção de campo e de modelo de desenvolvimento rural. Sai da luta apenas dos movimentos sociais do campo (CONTAG<sup>20</sup>, MST<sup>21</sup>, sindicatos de trabalhadores rurais, associações, cooperativas, ONGs, etc.) e ganha corpo, nas discussões das políticas de educação, especialmente em âmbito nacional, através do MEC e do MDA que vem incentivando este processo.

Porém, apesar de ser uma demanda local, o debate nos municípios e Territórios é ainda incipiente, isto se deve a diversos fatores, especialmente a concepção de desenvolvimento que se construiu no País, que foi de grandes obras de infra-estrutura (a exemplo da SUDENE dentre outras) e não se investia em outras atividades, a exemplo da educação, da comunicação, saúde, como essenciais no processo de desenvolvimento.

Porém, apesar de ser uma demanda local, o debate nos municípios e Territórios é ainda incipiente, isto deve-se a diversos fatores, especialmente a concepção hegemônica de desenvolvimento como “crescimento econômico”, onde o lucro, a oposição e subordinação do rural pelo urbano, o campo pensado apenas como sinônimo de agricultura e de pecuária, e uma estratégia voltada para grandes obras, que não observavam a preservação ambiental, a vida e a cultura das pessoas (a exemplo da SUDENE dentre outras), sem formular estratégias para saúde, educação, cultura, lazer, etc. Não se pensava nas multiatividades que podem ser desenvolvidas no campo, como parte de um sistema global, como afirma MORIN (2003:37):

*“O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Desta maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte”* Ou ainda: *“... é preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes”.*

<sup>19</sup> Ver Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, Art. 2º. da Resolução do CNE de 03/04/2002.

<sup>20</sup> Confederação dos Trabalhadores na Agricultura.

<sup>21</sup> Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Assim, a Educação do Campo, precisa ser pensada dentro de um projeto de desenvolvimento sustentável para nosso País, que supere inclusive a dicotomia entre campo e cidade, e considere os diferentes sujeitos que vivem na área rural e nas sedes dos municípios rurais deste País. Ou seja, para o campo se desenvolver não basta apenas desenvolver a agricultura. Mas um conjunto de atividades necessárias à vida do campo, especialmente a educação. Os povos do campo, em especial as crianças e adolescentes, têm o direito a uma vida com dignidade, e isto perpassa por cultura, esportes, lazer, comunicação, saúde e educação de qualidade.

*“Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos Movimentos Sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, política de educação”.* (CALDART, 2004:4).

Pensar uma política de educação para os povos do campo, é pensar em que campo, em que desenvolvimento se quer construir para o país. Investir em uma educação de qualidade, voltada do campo, é também investir contra a pobreza e as desigualdades sociais e a favor de um desenvolvimento sustentável. Historicamente os baixos índices de educação estão relacionados à pobreza e aos baixos índices de desenvolvimento humano.

No Brasil, apesar de alguns avanços no campo da educação do campo, principalmente em âmbito nacional (Diretrizes Operacionais, Conferências, Seminários, investimentos do MEC, etc.) quando chega aos municípios a realidade é outra: não há planos municipais de educação que contemple educação do campo, não há formação específica para educadores do campo, não há uma metodologia diferenciada para as escolas do campo, etc.

Esta realidade se estende ao Território do Sisal. Os dados a seguir demonstram um pouco a situação da educação nestes municípios:



Tabela 15 - Dados da Educação no Território do Sisal.

<i>Municípios</i>	<i>Creche</i>	<i>Pré-Escola</i>	<i>Ensino Fundamental (Regular)</i>				<i>Ensino Médio (Regular)</i>	<i>Educação Especial</i>		<i>Educação de Jovens e Adultos (Supletivo presencial)</i>	
			<i>Educação Especial ( Incluídos )</i>	<i>Total</i>	<i>1ª a 4ª série e Anos Iniciais</i>	<i>5ª a 8ª série e Anos Finais</i>		<i>Total</i>	<i>Fundamental</i>	<i>Total</i>	<i>Fundamental</i>
ARRAÇI	13	1.768	50	16.965	12.296	4.669	1.824	0	0	155	155
<i>BBarrocas (dados não encontrados)</i>											
BBRITINGA	86	584	0	4.688	3.145	1.543	601	0	0	488	414
CCANDEAL	0	413	0	3.573	2.508	1.065	343	0	0	222	116
CCANSANCAO	0	289	33	9.922	6.334	3.588	1.745	0	0	548	451
CCONCEICAO DO COOITE	664	2.178	3	15.836	9.982	5.854	3.429	60	26	1.717	1.364
CCUCLIDES DA CCUNHA	106	1.869	0	16.330	9.750	6.580	3.497	259	113	41	8
CCUHU	96	292	0	1.448	798	650	428	73	73	236	204
CCUTUBA	326	1.718	1	9.343	6.588	2.755	1.493	0	0	1.257	995
CCMONTE SANTO	400	115	119	16.043	11.560	4.483	1.616	0	0	143	140
CCNORDESTINA	0	356	11	4.469	2.805	1.664	718	0	0	0	0
CCQUEIMADAS	158	888	9	6.380	3.391	2.989	1.620	36	20	631	356
CCQUINDICHE	197	1.468	54	7.433	4.439	2.994	1.122	0	0	0	0
CCRETIROLANDIA	246	514	5	2.693	1.517	1.176	701	0	0	541	303
CCSANTALEZ	138	907	14	8.510	4.636	3.874	2.151	70	65	762	762
CCSÃO DOMINGOS	72	234	10	1.754	990	764	419	40	20	249	156
CCSERRINHA	515	2.753	105	28.561	20.028	8.533	4.131	14	14	6.522	5.136
CCTEOFILANDIA	140	407	45	8.043	5.257	2.786	1.166	45	39	166	166
CCTUCAHO	416	1.805	2	16.478	10.931	5.547	1.489	173	122	1.261	460
CCVALENTE	441	862	0	5.018	2.647	2.371	1.185	64	64	647	146
<b>TOTAIS</b>	<b>4014</b>	<b>19.420</b>	<b>461</b>	<b>183.487</b>	<b>119.602</b>	<b>63.885</b>	<b>29.678</b>	<b>834</b>	<b>556</b>	<b>15.586</b>	<b>11.332</b>

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano, PNUD/ONU, 2000

### 3.2. O processo de descentralização das políticas públicas e sua influência na Educação do Campo

#### 3.2.1. Bases legais do Regime de Colaboração.

Com a Constituição de 1988, as responsabilidades dos entes federados ficaram mais claras. No Brasil, na construção das políticas públicas de educação os municípios têm obrigações que nem sempre são efetivadas. Segundo a Constituição Federal, nos artigos 22 e 23 tratam das questões da educação básica. No artigo 205, diz:

*“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”*

Antes de 1988 o estado dividia as responsabilidades com o município. No regime de “pacto federativo”, instituído no Art. 211 da Constituição Federal, os municípios têm o compromisso de oferecer a educação básica, diz o artigo: *“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”*. Requisitando que seja de sua alçada a fixação de suas diretrizes e bases, o que se fez pela Lei 9394/96, a autonomia dos entes federados – a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios – assim como a fixação, para todos, de recursos de impostos constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), obrigaram a três conseqüências :

- a) a existência de sistemas de ensino em cada uma das esferas da federação;
- b) a necessidade de fixação de competências para cada sistema e de uma forma de articulação entre eles, que se chamou de “regime de colaboração”;
- c) a necessidade de Planos Estaduais e Municipais de Educação fundamentados por um Plano Nacional de Educação.

A Constituição traz, portanto, atribuições para os municípios na área do ensino da educação pré-escolar até o ensino fundamental, para isto precisaria também organizar o sistema municipal de ensino, que precisa ser constituído enquanto Projeto Lei, enviado à Câmara de Vereadores, aprovado, e também inserido na Lei Orgânica dos municípios, e, qualquer mudança nesta estrutura deverá ser sempre aprovada em lei. Diante da realidade que os municípios brasileiros, especialmente os municípios do interior do Nordeste, isto necessitaria de um amplo processo de discussão e preparação.

Segundo Gadotti e Ramão (1993), *“... criar um sistema significa poder de tomar decisões e estabelecer políticas educacionais...”*. Criar um sistema é também organizar o poder local, buscar certa coerência e unidade a este sistema. E, ainda, como afirmam os autores: *“... O sucesso econômico de uma região está ligado diretamente ao desempenho de suas escolas básicas. Conhecimento é poder”*. (GADOTTI e ROMÃO, 1993:76).

Porém, percebe-se nos municípios do Território do Sisal uma dificuldade em se constituir os sistemas de ensino e as políticas públicas de educação, especialmente de educação do campo. As demandas da Constituição Federal chegam de forma lenta aos

os municípios do Território, até mesmo as Diretrizes Operacionais, muitos gestores desconhecem, apesar de vários debates realizados em seminários e cursos. Alguns municípios do Território nem tem, ao menos o Plano Municipal de Educação. Dos quatro municípios pesquisados todos têm Planos, que foram construídos também com a contribuição do próprio CAT a partir da atuação dos coordenadores, mas constata-se também outros municípios que não têm o projeto CAT e, em 2007, ainda não têm Plano municipal.

### 3.3. A Implementação da Educação enquanto política pública

#### 3.3.1. a) Inserção da Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Dentro da perspectiva dos entes federados, os municípios precisam ter seus Planos Municipais de Educação. O Artigo 214 da CF impõe a fixação, por lei, de um “plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”. Neste plano deve conter as especificidades da educação no município, ter objetivos claros e definidos, contemplando as diversidades, pois como diz o autor:

*“Como ponto de chegada, os objetivos da Educação Básica têm de ser acessíveis a todos, com a mesma qualidade. Porém, como caminhos a serem trilhados são diversos, porque os pontos de partida são diferentes”.*  
(ROMÃO, 1993: 108).

Neste sentido, é que os municípios devem observar as questões específicas contidas na educação do campo ao elaborarem seus planos municipais e de construção de uma gestão mais compartilhada, o que também é outro elemento cultural que precisa ser modificado na região.

O Plano Municipal de Educação deve estar, portanto, integrado ao Plano Estadual e Nacional, observando-se as especificidades do município, a história do município, a geografia, a demografia, a proposta de desenvolvimento. Estes dados é que vão determinar as metas e estratégias de suas ações na rede escolar. Ou seja, o Plano de Educação deve ser também um plano de desenvolvimento do próprio município. Neste sentido, é preciso partir sempre de um diagnóstico bem real da situação do município.

A Constituição Federal e a LDB determinam que o Plano Nacional seja decenal e os planos municipais sejam elaborados de acordo com os planos plurianuais, fortalecendo a metas dos planos decenais de educação. Assim, se os municípios elaboram seus planos municipais plurianuais, e o Plano Nacional é decenal, há uma diferenciação temporal. O mais

interessante seria que os municípios elaborassem seus planos também decenal, bem como os Estados.

*“A lei que aprova o PNE dispõe que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Aparentemente tão simples, essa afirmação suscita questões complexas na relação dos planos estaduais e municipais com o Plano Nacional de Educação”.* (Documento do Congresso nas Câmaras, CEFOR, 2001: 13).

Porém, esta questão não é muito clara e a época em que são realizados os planos dificilmente coincide com a mesma do Plano Nacional.

*“... também não é clara a relação entre o PNE e os planos estaduais e municipais quanto à formulação de metas quantitativas. Da mesma forma que na questão da década, há aqui duas possibilidades: ou os planos municipais devem reproduzir as metas nacionais ou devem adequá-las à realidade local”.* (Documento do Congresso nas Câmaras, CEFOR, 2001: 14).

A construção do Plano Municipal de Educação deveria envolver a sociedade civil. É papel do Conselho Municipal de Educação não apenas aprovar o Plano Municipal como fiscalizar sua aplicação, observando se os resultados foram atingidos, e, para que o Plano seja realmente participativo e atenda as demandas do município, especialmente das populações do campo, deveria ser garantida a ampla participação da sociedade civil, porém a gestão educacional ainda carece de toda uma mudança de concepção e de uma mudança cultural, pois:

*“Investir nessa mudança de concepção parece ser o nosso maior desafio, uma vez que a nossa história sempre foi marcada por processos colonizadores, não só nos campos econômico, cultural, político, social, como no que se refere à especificidade da gestão educacional, onde boa parte dos municípios brasileiros ainda não se caminhou no rumo de uma gestão compartilhada...”* (REIS, 2004, p.70).

Nos quatro municípios pesquisados, todos realizaram o Plano Municipal Decenal. Porém há várias contradições nos Planos entre o que foi diagnóstico e as metas pretendidas. Apesar de nos quatro municípios pesquisados, os coordenadores do CAT participarem da elaboração dos planos em 2005 e 2006, há expressões muito vagas sobre a questão. Dos quatro Planos estudados nesta pesquisa, apenas um apresenta mais claramente a inserção de educação do campo, inclusive aproveitando-se da experiência do CAT. Porém na Lei Orgânica destes municípios não há investimentos específicos.

A participação da sociedade através dos Conselhos. Mas, muitas vezes os conselhos ainda atuam de forma “cartorial”, ou o que na região chama-se de “chapa branca”, que apesar de ter participação da sociedade, esta é indicada pelos gestores públicos para defender seus interesses. Portanto,

*“... O Conselho Municipal de Educação visa o estímulo, o fortalecimento e institucionalização da participação da sociedade civil no processo de definição das políticas educacionais do Município, através de sua consolidação nos planos municipais de educação, bem como o acompanhamento e fiscalização e avaliação de sua aplicação (ROMÃO, 1993:113).*

Muitas vezes, os municípios apenas afirmam que faltam recursos para investir na educação. Mas percebe-se ainda uma falta de informação dos gestores, especialmente da legislação da educação do campo.

A crítica a este modelo de pensar as ações de educação para o campo como algo compensatório, emergencial vai estar presente no discurso do SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa) do estado de Pernambuco, entidade parceira do MOC, que muito ajudou na construção da proposta do Projeto CAT, no sentido de contribuir com uma construção de uma política pública, pois,

*“Diferenciamos projeto de políticas da seguinte forma: projetos e programas são sempre restritos a uma dimensão local, micro, espacial e temporal. Dependem de uma ONG, de um movimento social, de um governo ou mandato político. Dependem de um financiamento fornecido por uma agência de cooperação ou por órgão público ou por alguma empresa”.*

*“...Quando acaba o financiamento, precisam ser renovados, sempre a duras penas. Quando acaba o mandato político, têm continuidade ameaçada. Quando chega a ser política, passam a ser incorporados aos sistemas de governo, ultrapassam os mandatos políticos, são cobrados pela sociedade organizada e viram leis, decretos, portarias e cultura” (MOURA, 2003:64).*

Nesta perspectiva, o CAT é um projeto, depende ainda da ação do MOC, da Universidade, não está inserido no orçamento município, apesar de estar presente no município e de se ter professores e Coordenadores dos próprios municípios.

#### **b) Financiamento da educação**

Com a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na década de 1990, houve uma maior descentralização dos recursos, e seria uma tentativa de diminuir as diferenças regionais, os

municípios poderiam se reestruturar e melhorar sua qualidade da educação. A distribuição dos recursos para educação, garantidos no Art. 69 da LDB, exigia que os recursos fossem transferidos diretamente em conta nos municípios, nos órgãos responsáveis pela educação. Estes repasses estavam vinculados ao número de matrícula dos alunos. Sabemos que muitos municípios, se preocupavam por esta quantidade de alunos, nem tanto pelos repasses dos impostos, mas pelos recursos que recebiam, porém a qualidade da educação não mudou muito. Dados do IDEB dos municípios do Território do Sisal indicam isto. Vejamos os dados seguintes:

**Tabela 16 - Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) municípios do território do sisal.**

TERRITÓRIO	MUNICÍPIO	ÍNDICE ATUAL 2007		Projeção p/ 2021	
		Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
SISAL	Araci	1,6	2,0	4,9	4,2
	Barrocas	1,8	2,7	4,6	4,7
	Birtinga	1,2	--	4,5	--
	Candeal	--	--	--	--
	Cansanção	1,7	2,0	4,5	4,1
	Conceição do Coité	2,6	2,0	4,9	4,0
	Ichu	2,7	--	4,9	--
	Itiuba	2,2	--	4,7	--
	Lamarão	1,5	1,8	4,4	4,1
	Monte Santo	2,7	2,8	5,3	4,8
	Nordestina	2,4	2,9	5,0	4,9
	Queimadas	2,4	2,0	4,6	4,1
	Quijingue	3,0	2,3	5,3	4,3
	Retirolândia	2,4	2,9	4,6	4,9
	Santas Luz	2,5	2,7	4,9	4,7
	São Domingos	2,9	--	5,2	--
	Serrinha	1,5	2,4	4,5	4,6
	Teofilândia	2,4	--	4,9	--
Tucano	2,3	2,2	5,0	4,6	
Valente	2,4	2,1	5,0	4,2	

FONTE: INEP/MEC – 2006 – Dados do IDEB – Índice do Desenvolvimento da Educação Básica.

Os dados indicam que mesmo com o FUNDEF a qualidade da educação destes municípios é baixa. Reverter esta situação precisa de todo um processo de investimentos, de vontade política e, em especial, de uma estratégia de desenvolvimento que tenha a educação como um eixo estruturante.

A criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, busca abranger toda a educação básica e os volumes de recursos aumentaram consideravelmente, estimando-se que 48 milhões de alunos serão beneficiados, buscando gradativamente a universalização da escola. Um dos principais objetivos do FUNDEB é melhorar a qualidade do ensino, com aplicação de recursos em diferentes modalidades, distribuição entre cada Estado e seus municípios proporcionalmente a quantidade de alunos matriculados nas redes de educação básica, segundo o censo escolar mais recente.

Os dados do IDEB também indicam que a projeção para o ano de 2021, para o Território, é de aproximadamente 4,4. Ou seja, daqui há mais de dez anos, o Território terá um índice de educação que hoje alguns estados da região Sul do país já têm. Mais uma clara demonstração de que, além dos recursos federais, os municípios e o estado precisam investir na educação.

Segundo dados do MEC, em 2006, cerca de um milhão de crianças, entre a 1ª. e a 4ª série do ensino fundamental estavam fora da escola, apenas 60% das crianças que ingressam no ensino fundamental concluem. Se o FUNDEF contribuiu para o desenvolvimento do ensino fundamental de crianças de 07 a 14 anos, o FUNDEB busca ampliar este atendimento e melhorar a qualidade da educação oferecida. Ou seja, segundo o MEC,

*“baseando-se nas constatações de que o FUNDEF não tem se mostrado um mecanismo eficiente para garantir a qualidade do ensino e a valorização dos professores, e buscando-se superar suas limitações, o Ministério da Educação propõe a criação do FUNDEB, que deverá prover um aporte de recursos condizente com a progressiva universalização da educação básica aliado ao incremento da qualidade da educação ofertada”<sup>22</sup>.*

Enquanto o FUNDEF teve a duração de 10 anos, o FUNDEB se propõe a 14 anos, elevando-se gradativamente os percentuais de impostos e receitas até atingir 20% em três anos quando estará totalmente implantado. Pelo menos, esta é a proposta.

A Emenda Constitucional No. 53/06 vem reforçar a garantia e diferenciação de valores para educação do campo, que no FUNDEF já existia, mas no governo de Fernando Henrique Cardoso não foi cumprida. Esta diferenciação com valores um pouco mais elevados, para a educação do campo (incluindo indígena e quilombola), como quadro que apresentamos a seguir sobre os recursos aplicados (ainda chamando de educação rural). Também, visando a melhoria da qualidade, destina-se também recursos para o ensino em tempo integral, embora esta realidade parece está mais distante dos municípios, especialmente estes que realizamos

<sup>22</sup> Ver [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br) pesquisa internet em 11/01/2007 – Artigo de Francisco das Chagas.

esta pesquisa. Em dois seminários realizados sobre Educação Integral, realizados pelo MOC, os Secretários expressam suas resistências a implantação da educação integral, como uma idéia longe das suas realidades.

Pelos relatos dos Secretários nestes espaços de discussões realizados no decorrer desta pesquisa, ainda conheciam pouco da legislação da Educação do Campo. O quadro, a seguir, foi apresentado e discutido nos espaços de discussão promovidos pelo MOC e com os gestores sobre a necessidade de modificar a realidade.

**Quadro 01 - Etapas e Modalidades a serem consideradas com as diferenciações.**

<b>MODALIDADE</b>	<b>CUSTO ALUNO RS</b>
Creche	0,80
Pré-Escola	0,90
Séries iniciais do Ensino Fundamental Urbano	1,00
Séries iniciais do Ensino Fundamental Rural	1,05
Séries Finais do Ensino Fundamental Urbano	1,10
Séries Finais do Ensino Fundamental Rural	1,15
EJA com avaliação do processo	<b>0,70</b>
Ensino Fundamental em Tempo Integral	1,25
Ensino Médio em Tempo Integral	1,30
Ensino Médio Integrado	1,30
Educação Especial	1,20
Educação Indígena e Quilombola	1,20
EJA integrado ao Ensino Médio	0,70

Fonte: Portal do MEC em portal.mec.gov.br.

Esta aplicação dos recursos, subvincula 20% de impostos e transferências com a implantação gradativa em três anos, como pode-se verificar

**Quadro 2 - Fonte das Receitas do FUNDEB.**

<b>RECEITAS</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Impostos que faziam parte do FUNDEF e continuará no FUNDEB: ICMS, FPE, FPM, IPI-ex. LC 87/96	16,66%	18,33%	20%
Impostos novos acrescidos ITR, IPVA e ITCMD	6,66%	13,33%	20%

Fonte: Portal do MEC em portal.mec.gov.br.



Para ter a devida fiscalização e controle da aplicação destes recursos, é preciso ter o Conselho do FUNDEB, onde se tem a proposta dos conselheiros atuarem com autonomia, sem vinculação e subordinação institucional ao poder local e deverão ser renovados periodicamente ao final de cada mandato dos seus membros, não sendo remunerados. Este Conselho tem também a atribuição de supervisionar o Censo Escolar e ainda a elaboração de proposta orçamentária anual do âmbito de suas respectivas esferas governamentais. Porém, o que se percebe na realidade dos municípios, é que, muitas vezes, os conselhos são verdadeiras “chapas brancas” ou “cartoriais”, ou seja, com representações governamentais, estão ali apenas de forma figurativa, não atuando enquanto controle social e sendo propositivos.

Conceber o investimento em educação como parte da concepção de desenvolvimento do município ainda é uma luta no território. Investir em uma educação de qualidade, vinculada às populações do campo, é também investir contra a pobreza e as desigualdades sociais e a favor de um desenvolvimento sustentável. Apesar de alguns avanços no campo da educação do campo, principalmente em âmbito nacional (Diretrizes Operacionais, Conferência, Seminários, PDE, FUNDEB, investimentos do MEC, etc.) quando chega aos municípios a realidade é outra: municípios sem planos municipais de educação, e, quando têm, na maioria das vezes, não contempla a educação do campo, não há formação específica para educadores do campo, não há uma metodologia diferenciada para as escolas do campo, enfim, não há recursos específicos, garantidos em lei para educação do campo.

### **c) Definição de políticas de desenvolvimento da educação**

Outro instrumento que o governo federal criou para melhorar a qualidade da educação no país foi o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, onde tem várias metas, inclusive voltadas para a educação do campo. *“O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação”*. (MEC, 2007)<sup>23</sup>.

Respaldo no diagnóstico da educação no país, o governo busca reverter a situação em longo prazo, adotar políticas educacionais que também contribuem no desenvolvimento territorial, através também da inclusão social, conforme o MEC:

---

<sup>23</sup> Ver [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

*“... o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos conseqüentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar conseqüência, em regime de colaboração, às normas gerais de educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional”. (op. cit.).*

São mais de 40 programas dentro dos eixos da educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, tendo como um dos principais elementos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. O PDE busca então uma visão mais ampla para soluções dos principais problemas da educação no país, buscando aumentar os volumes dos recursos, embora muitos educadores entendamos que é necessário medidas mais concretas e mais investimentos.

Apesar da discussão de educação do campo em âmbito nacional ter um avanço considerável, porém para inserir a mesma no Plano Nacional houve mais lutas dos movimentos sociais. Mas, a Política Nacional de Educação está ganhando espaços e investimentos. É necessário que os gestores municipais tenham vontade política e acessem os recursos e disponibilizem recursos próprios. Para isto precisam também ter um plano de desenvolvimento do município onde a educação seja uma estratégia deste processo.

## **AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA: AVANÇOS, DESAFIOS E DIFICULDADES DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Para ouvir a voz dos sujeitos, utilizamos diversos instrumentos metodológicos, a partir dos quais procuramos identificar os principais elementos de avanços, desafios e dificuldades para o CAT ser referência para a construção de políticas públicas, assim buscaremos retratar a diversidade destas falas.

Retomando um comentário anteriormente, este estudo proporciona uma avaliação da prática que desenvolvemos tanto junto à Equipe do MOC-UEFS, quanto para a própria pesquisadora. Além de ser uma ação de avaliação da prática, pode contribuir na superação dos entraves encontrados no Projeto CAT.

Aqui, o ultrapassar os limites, não apenas do próprio resultado da investigação, mas principalmente na ação prática do projeto, o que é preciso superar. Desde o início da pesquisa, em todos os momentos, o nosso olhar de pesquisadora, ia procurando descobrir onde estavam localizados os limites para contribuir na superação dos mesmos. Na realidade esta era a questão da pesquisa.

As análises documentais, as observações participantes, e, em especial as vozes do sujeito confirmaram elementos importantes nas descobertas feitas, ou *“Checar o que é dito com o que é feito, com o que é celebrado e está cristalizado”*. Porém,

*“Na busca das compreensões do grupo, cabe lembrar que não é suficiente somar as codificações processadas em nível individual. Há sempre a necessidade de interpretações que transcendem essa agregação em função de aspectos da dinâmica grupal”*. (GATI, 2005: 51)

Para facilitar e encontrar as questões, com os questionários e os Grupos Focais que realizamos, selecionados algumas categorias de análises, observando como isto aparecia nas vozes dos sujeitos. Vale ressaltar que estas categorias foram construídas após a realização do Grupo Focal, pois se tivéssemos elaborado antes, o Grupo Focal poderia está sendo

condicionado. Portanto, a partir de um roteiro prévio, tanto a pesquisa com os questionários, quanto o Grupo Focal proporcionaram estas análises a seguir.

#### 4.1. A elaboração dos planos municipais e a inserção da educação do campo

Os quatro municípios que foram pesquisados, analisamos os Planos Municipais, em três deles está incluído educação do campo. Em apenas um, a educação do campo aparece ainda com denominação vagas de alunos da “educação rural”. Quando perguntado aos Secretários de Educação sobre a questão se nos Planos Municipais havia inserção de educação do campo e os motivos. As respostas foram variadas: “*Sim, pela necessidade de traçar metas e valorizar as escolas do contexto rural*” (Secretário de Conceição do Coité). Nesta resposta há um reconhecimento da necessidade da educação do campo e indícios de políticas públicas, pois o Plano Municipal é um dos elementos desta.

Em relação aos representantes da sociedade civil, há um reconhecimento do CAT. No Grupo Focal ficou claro que alguns não conhecem e não participaram da elaboração dos Planos Municipais, o que contradiz com a fala dos Secretários e o texto dos próprios Planos. Embora podemos considerar que quem participou do Grupo Focal não tenha participado da construção do Plano, mas outros representantes sim. Porém a entidade que estes representam poderiam se apropriar da questão. De qualquer modo, a elaboração do Plano com a inclusão da educação do campo é um elemento muito importante para a política, mas precisa ser mais democrática e participativa.

O município de Santa Luz, não respondeu o questionário e o de Retiroândia, respondeu apenas com a palavra: *não*. O município não incluiu no Plano, a educação do campo e não justifica o motivo. Pelas observações participantes, especialmente no *Seminário de Educação do Campo contextualizada para o semi-árido*, realizado pelo MOC nos dias 12 e 13 de setembro de 2007, foi possível perceber, que alguns e algumas Secretários e Secretárias ainda desconhecem a legislação da educação do campo. A presença da Coordenação Nacional da Educação do Campo do MEC neste evento foi fundamental para abrir um debate que ainda não chegou totalmente nos gestores municipais de educação. Aqui tem outro elemento novo na política nacional: O MEC mais perto dos municípios, explicando e debatendo a política nacional de educação do campo e isto é um elemento importante para orientação política nos municípios.

No olhar dos formuladores do Projeto e da Equipe de Assessoria (MOC-UEFS) há diferenciação, quando perguntado sobre as contribuições que o projeto CAT vem dando para construção de políticas públicas nos municípios, vejamos:

*“Através da formação de educadores, discussões de leis e garantia de direitos para a população, especificamente, a campesina, mas também para a educação como um todo. Participação em instâncias deliberativas e de construção de políticas públicas”* (Técnica da Equipe de Educação do MOC – assessoria do CAT).

Ou ainda, outra pessoa da assessoria MOC-UEFS, respondendo a mesma questão:

*“Várias na área de educação, do zelo pelo meio ambiente, de inclusão do pequeno agricultor para valorizar o seu produto, etc. Está sempre buscando melhoria de vida para a população do campo”.* (Assessora do Projeto MOC-UEFS, uma das formuladoras do projeto).

Percebe-se uma intencionalidade, mas concretamente não traz exemplos e há diferenciação no entendimento do que é uma política pública.

Outra questão foi, a opinião da assessoria, o projeto é uma política pública de educação nos municípios e por quê? Aqui também houve respostas mais aproximadas:

*“É um indício e uma proposta, porém só se transforma em política pública quando decidido pelo executivo e legislativo e transformada em lei. Onde já se inclui no Plano Decenal e foi aprovado pela Câmara Municipal já é lei, então transformou-se em política pública como em Valente e Santa Luz. Porém, onde está apenas como programa anual, mesmo plurianual da Secretaria de Educação, não é política permanente, é deste ou daquele governo, sujeito a mudar e acabar”* (Assessora do projeto MOC-UEFS, uma das formuladoras do projeto).

*“Em alguns municípios sim. Em outros, apenas uma tentativa de ser. O que não impede de, no decorrer desses 13 anos, vir obtendo grandes e importantes mudanças e melhorias na qualidade da educação e na vida das pessoas”.* (Técnica da Equipe de Educação do MOC – assessoria do CAT).

Aqui a Equipe de Assessoria e formuladoras do projeto CAT não expressam a idéia de que o CAT contribuiu na elaboração dos Planos Municipais de educação, enquanto um elemento da política municipal de educação. Parece que há uma dificuldade no entendimento do que é realmente uma política pública e de como o projeto pode intervir nos municípios para estas construções.

Alguns municípios já conhecem e assumem uma postura diferente, como percebemos nos discursos e, de certa forma, na prática, pois há mudanças visíveis, como podemos perceber pelas respostas, sobre a inserção da educação do campo nos planos:

*“Sim. Porque desde a elaboração do PME, o município já tinha uma preocupação com a qualidade, funcionamento e acompanhamento da educação nas escolas do campo. Assim, o PME, assegura-se uma implementação contínua nos próximos 10 anos de políticas educacionais que visem a melhoria do ensino e conseqüentemente a elevação da qualidade dos camponeses”* (Secretário do Município de Valente).

No Grupo Focal com os Coordenadores do CAT, quando comentavam sobre o Plano Municipal, afirmaram que o CAT participou da elaboração do Plano. Apenas um município afirmou que havia avaliação e monitoramento do Plano. Já os representantes da sociedade civil, de dois municípios afirmaram que a sociedade civil participou da elaboração do plano. Os outros, ou desconhecem, ou não participaram. Um dos relatos no Grupo Focal com a sociedade civil:

*“Esta questão do plano é falha nossa, mas também a gente não sabe nem de quem é a culpa porque em Coité mesmo eu nunca tive acesso ao plano municipal e a última atividade, como foi dito aí, foi a questão do seminário em Coité, foi um trabalho de planejamento estudando uns planos municipais e quando a gente procurou o plano de Coité lá não estava, a gente terminou estudando o plano de Valente e a primeira vez que eu tive acesso ao plano de Coité foi aqui hoje (neste Seminário)”*. (Representante do Sindicato de Trabalhadores Rurais e Agricultura Familiar de Conceição do Coité).

Das pessoas presentes no Grupo Focal, representantes da sociedade civil, nenhuma havia participado da elaboração do Plano Municipal de Educação. Apenas duas afirmaram que o Sindicato tinha participado. Porém, três municípios têm representantes da sociedade civil, do STR nos Conselhos Municipais de Educação. Nota-se que há uma falta de capacitação para o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação. E, em especial, a sociedade civil, às vezes não tem uma participação mais qualificada justamente por falta desta capacitação mais específica. Se não conhecem bem, não tem como se envolver mais. Por outro lado, os Conselhos não funcionam como deveriam. Uma boa parte é o que chamamos de “cartorial” ou de “chapa branca”, não havendo, de fato, um funcionamento, com debates, proposições e construção de políticas.

Como a sociedade civil não se sente suficientemente preparada para intervir e se envolver mais, acaba por priorizar outras questões que não a educação, pois, de fato, não

conseguir ainda perceber a educação do campo como elemento de desenvolvimento do campo e até da própria entidade, já que investir em políticas no campo é investir nas pessoas que moram neste lugar, que são, ou deveriam ser, os sócios destas entidades.

O processo de controle social das Políticas Públicas pela sociedade civil, desponta então, como uma das dificuldades para se construir uma política de Educação, visto que, os sujeitos sociais do campo, são os principais autores da concepção da Educação do Campo, sua participação na formulação, proposição e controle social nos Municípios, principais responsáveis pela elaboração das Políticas Educacionais do Campo, tornam-se fundamental. Embora, a partir de 2005, justamente por perceber esta distância entre a sociedade civil e a educação do campo nos municípios, O MOC, através do CAT realizou vários encontros com os sindicatos para debater a questão e desde então cada sindicato tem um representante no CAT, nas Equipes Pedagógicas, que participam de todo o processo de formação continuada. Com isto, há um maior conhecimento dos processos metodológicos do CAT com estas representações. Mas, a entidade que tem seu representante, precisa ainda se envolver mais, não basta apenas ter a representação, mas assumir como um todo os processos, ou ao menos, debater mais esta representação.

O envolvimento da sociedade civil no processo de construção das políticas e da própria metodologia do CAT é uma dificuldade evidenciada na análise dos documentos que realizamos durante a investigação. Esta tem sido uma das principais dificuldades encontradas no projeto, conforme os relatórios trouxeram ano após ano: envolver e capacitar a sociedade civil do campo para participar dos processos de construção de políticas públicas principalmente para a mesma, como os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, participarem de forma qualificada nos Conselhos Municipais de Educação.

A realização desta pesquisa e a contribuição do CEDRUS estão provocando mudanças no MOC, no CODES e nas próprias entidades, a partir do momento que envolve sujeitos destas entidades. No ano de 2007 já foram realizados três seminários promovidos pelo MOC para debater as perspectivas de políticas públicas de educação. Os sindicatos estão construindo um Coletivo Municipal de Educação para se capacitar e melhor intervir nas políticas públicas de educação do campo nos municípios e Território. Não se podem negar os avanços que vem ocorrendo, mas também as mudanças necessárias para a esta construção.

#### 4.2. Financiamento da Educação do Campo nos Municípios

Esta é uma das principais questões levantadas na pesquisa. Nenhum dos municípios deste estudo-investigação tem orçamento específico para educação do campo. Isto apareceu nos questionários, nas entrevistas, nas análises documentais e nos Grupos Focais, todos relataram que não há investimento específico para educação do campo. Ou seja, o município, mesmo inserindo a educação do campo nos Planos Municipais, o que já é um elemento importante na construção das políticas, mas não destinou ainda recursos para isto. No município de Valente, há uma Coordenação de Educação do Campo na Secretaria Municipal, porém os recursos são da educação geral. Há investimentos, mas não têm recursos garantidos em lei. O que se conclui que ainda não é, de fato, uma política pública.

Os processos de formação continuada dos professores do campo são assumidos pelo MOC, UEFS e outros. Dificilmente um município financia um curso ou oficina, embora há processos de formação nos municípios. Quando respondiam isto no questionário, as Secretarias de Educação foram unânimes em afirmar que não têm recursos definidos específicos para o campo. Um município afirma que está buscando recurso junto ao MEC, relacionando ao Programa Saberes da Terra. Isso demonstra também uma fragilidade na formação dos gestores no que se refere orçamento municipal, Lei de Diretrizes Orçamentárias, enfim, sobre a construção das políticas públicas. Quando um Secretário foi indagado se o município tem financiamento específico para educação do campo, um município respondeu assim:

*“Não. Porém o município está em parceria com o MEC na execução do Programa Saberes da Terra, que atende educando a partir de 15 anos que se encontram em defasagem de idade-série, nos finais de semana em tempo integral na Escola Agrícola Vasny e Vasconcelos, onde o financiamento é repassado da esfera federal para os fornecedores (de alimentação, transporte e material pedagógico) do município. A contrapartida do município, está na disponibilidade dos coordenadores e professores, espaço físico e pessoal de apoio, lembrando das horas de acompanhamento nos espaços rurais, aos quais os educadores residem”.* (Município de Conceição do Coité).

É uma visão diferente do que é investimento municipal em educação do campo, e no próprio projeto CAT.

Um outro elemento que ficou muito evidente, é que o Projeto CAT, apesar de servir de referência de metodologia de educação do campo, mas os/as Secretários/as de educação, praticamente deixam toda a responsabilidade para os/as Coordenadores municipais.



Pelo que se analisou nos relatórios do Projeto CAT, estes elementos não aparecerem e nunca foram trabalhados, estudados nos encontros e seminários de formação continuada, ou mesmo nas reuniões com os Secretários Municipais. Embora entendemos que a educação é tudo isto, e como afirma SOUZA, é uma das dimensões da educação, “*Essa é a dimensão política formadora mais significativa da educação, pois cria as condições da intervenção social*”. (SOUZA, 2004: 210).

Como sabemos que a educação ela não é neutra, trabalhar estes elementos concretos para uma intervenção social e mudança nos municípios, poderia ser um dos processos formativos do Projeto CAT, especialmente com os gestores. Embora sabemos que aqui não depende só de conhecimento das leis, dos processos, mas de elementos subjetivos e da relação de poder local. Aí caberia os dois elementos: trabalhar estes elementos com os gestores públicos e com a sociedade civil para pressionar para acontecer.

Mas, nem mesmo na percepção dos Coordenadores do CAT esta questão aparece como a principal dificuldade. Eles demonstram que gostam do projeto, que se identificam e que o mesmo traz mudanças. E só. Se for bom e importante, se traz resultados, por que não inserir nas políticas públicas municipais com orçamento específico? Esta resposta eles não têm.

#### **4.3. Contribuição do CODES para a Educação do Campo**

Os Coordenadores do CAT (dos 04 municípios que participaram do GF) NÃO CONHECEM O CODES e não participam das instâncias do Território. E isto não aparece também nos Relatórios do projeto. Apesar de nos Relatórios do CAT aparecer o CODES como um impulsionador, a partir de 2004, para o crescimento do CAT, nas vozes dos sujeitos pesquisados isto pouco aparece. Parece que esta questão ficou apenas para alguns (poucos) Coordenadores do CAT que participaram do processo de construção do Plano do CODES e alguns representantes da sociedade civil, que não foram estes dos Grupos Focais e das entrevistas.

Quando questionados sobre o CODES, as falas expressam o seguinte:

*“Em Retirolândia eu não sei falar diretamente como está acontecendo o andamento do CODES lá em Retirolândia porque quem mais participou desses encontros foi meu colega Gildalto que não se faz presente aqui no momento, mas eu sei que o presidente é de lá de Retirolândia e acontece sempre reuniões nas regiões, nas cidades vizinhas, o qual fiz parte de dois encontros e eu percebi que ele é bem viável na região, dando suporte na agricultura, na saúde, na assistência social. Tem um projeto que está se saindo muito bem com as parcerias de educação do campo”.*  
(Coordenadora do CAT de Retirolândia).

O presidente do CODES Sisal atualmente é do município de Retiroândia. Isto demonstra duas questões: primeiro que o CODES não está tão presente nos municípios, especialmente buscando envolver as Secretarias de Educação, e segundo, apesar do MOC e do CAAT ter contribuído, em muito, inclusive servindo de referência para construção do Plano do CODES este debate também não flui nos encontros de formação com os Coordenadores/as do projeto. A compreensão sobre a importância do desenvolvimento territorial, e a educação como um eixo estruturante e importante neste processo ainda é pouco percebida por estes sujeitos sociais pesquisados.

*“Eu enquanto coordenadora do município do projeto CAT não posso falar, nem afirmar nada com relação ao CODES porque eu ainda não participei de nenhum encontro, de nenhum seminário realizado pelo mesmo, mas eu sei e tenho certeza que Helena participou e ela não está aqui no momento para falar sobre o trabalho do CODES”. (Coordenadora de Conceição do Coité).*

Mesmo uma das Coordenadoras Municipais participar, as informações não fluem. Não vemos ainda uma importância deste Conselho no Território e no próprio município. *“Olha eu como coordenadora de Santa Luz não conheço, não sei se Machado participou ou participa das reuniões do CODES, portanto eu não posso informar nada”. (Coordenadora de Santa Luz).*

Esta colocação demonstra o que Freire sempre defendeu, que ser educador da mudança, de que adianta dominar os conteúdos pedagógicos, separado de uma visão mais ampla e crítica da sociedade. Aqui contradiz a própria metodologia do CAT – especialmente o “II” – do transformar. Visto que o CODES seria um bom espaço para o CAT apresentar suas demandas, seus conhecimentos produzidos, as dificuldades nos municípios. E uma coordenação municipal demonstrar total desconhecimento! Mostra que realmente há uma limitação política que precisa ser superada.

Esta questão aqui já aponta para uma mudança necessária tanto na intervenção do CODES, quanto nos processos formativos e no envolvimento de Coordenadores/as no Projeto. Apesar de o CODES ser citado em um dos relatórios do CAT, mas nos outros anos também nada aparece, como se a educação nada tivesse a ver com o desenvolvimento territorial, apesar de na metodologia do CAT, dizer que contribui para o desenvolvimento sustentável. Já os representantes da sociedade civil, reconhecem a importância do CODES. Vejamos:

*“Lá no município de Coité a gente percebe que a partir do CODES a educação obteve mais força, mais reuniões, juntando as entidades para estar discutindo porque quando se fala em educação a gente não deve olhar só a educação do CAT, só a educação do campo, mas todas as educações. Então assim no município de Coité existem vários projetos de educação voltada para o campo e até mesmo fora do campo como a gente vê hoje vários projetos: CAT, PRONERA, CATIVAR, MOVA BRASIL, ESCOLA ATIVA. Então assim uma coisa é ter só uma atividade lutando e outra coisa é ter várias organizações em busca da melhoria, então com certeza o CODES na região, principalmente Coité melhorou muita coisa”. (Representante do STR de Conceição do Coité).*

Talvez isto se deva ao fato do CODES na região ser formado com uma ampla participação da sociedade civil. Nas instâncias de debate há mais a presença da sociedade civil do que do poder público. Mas há uma grande diferença das percepções dos sujeitos aqui nos relatos. Enquanto os Coordenadores do CAT relatavam que não sabem, ou pouco conhecem sobre a contribuição do CODES para o município e a educação, a sociedade civil conhece e reconhece a importância do mesmo, inclusive na construção da educação do campo. Pode ser interessante debater esta questão, juntando os dois segmentos nos processos de formação do CAT, como ocorre nos encontros de formação do CAT.

*“Lá em Retirolândia teve mudanças sim, porque lá nós temos representantes.. Nós temos representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais S. Quito, que está acompanhando as reuniões no CODES. Nós temos também uma pessoa do movimento de mulheres. Estas pessoas participam das reuniões do CODES e chegando no município elas repassam quais as discussões. Então como foi citado nós temos o PRONERA foi uma discussão do CODES. Existem também outras discussões que é MOVA SISAL que vem trabalhar também a educação do campo, a alfabetização de jovens e adulto”. (Representante do STR de Retirolândia).*

É muito clara diferença de percepção.

*“No município de Santa Luz eu percebo que o CODES ele chega com uma força porque o CODES ele tem aquela coisa de estar unindo trazendo para a discussão poder público e sociedade civil. Então com esta integração foi uma forma também de estar mostrando os projetos de educação, principalmente educação do campo que a gente tem e de uma certa forma fazendo com que poder público e sociedade civil unidos tentem levar a diante os projetos de educação que a gente tem na região”. (Representante dos Coletivos de Jovens).*

De qualquer forma, o resultado da pesquisa demonstra que tanto o CODES precisa aproximar mais o poder público, especialmente os gestores de educação, coordenadores/as, como nos processos formativos do CAT precisam debater sobre o desenvolvimento territorial e o CODES enquanto instância articuladora e construtora de políticas públicas no território.

#### 4.44. A formação dos profissionais da Educação do Campo

Nos questionários enviados às Secretarias afirmam que há formação de professores do campo. Porém não há de diretores, secretários. Mesmo assim, a formação é promovida, na maioria das vezes por universidade, pelo MOC, etc. O município pouco investe na formação. Conforme algumas falas no Grupo Focal, quando questionamos se no município tem formação de professores do campo. Vejamos:

*“Lá em Retirolândia agora, começou o projeto de formação continuada; não é diretamente voltado ao campo por enquanto, mas está sendo voltado a nível municipal. Estes cursos que começaram agora em Retirolândia, os professores estão sendo do município, estamos pegando pessoas capacitadas no município e também existem as formações com professores do CAT, também com parceiros nossos, Universidades, tem aquelas oficinas diretamente as disciplinas”. (Coordenadora do CAT de Retirolândia).*

Aqui há uma contradição, a questão era sobre a formação dos profissionais do campo. Há um genérico, o que desconhece as especificidades do campo.

*“Eu sou Rosana, coordenadora do CAT de Santa Luz (na região de Pereira e Sisalândia). O CAT lá o trabalho desenvolvido é tentando integrar a comunidade e as famílias na escola, vendo as necessidades das mesmas e procurando ajuda-las na medida do possível construímos hortas e também cursos de capacitações para professores”.*

Através do CAT há formação. Porém, os municípios ainda não assumiram um processo sistemática de formação por não ter uma política pública ainda, e, como parte da política, ter inserido no orçamento municipal, recursos específicos para educação do campo, contemplando a formação continuada e processual dos profissionais de educação.

#### 4.55. A relação do projeto com a família e a comunidade.

Na percepção dos Coordenadores do CAT e dos representantes da sociedade civil, expressa no Grupo Focal (GF), o que mais destacam no projeto é a relação família e comunidade. O fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo, através da elevação da auto-estima das crianças e do envolvimento e valorização da família, do seu trabalho e a cultura do campo. No GF, quando os Coordenadores municipais comentavam sobre formação de professores, ou outras questões sempre destacavam esta relação: *“O CAT lá em Santa Luz, lá o trabalho desenvolvido é tentando integrar a comunidade e as famílias na escola”.*

Quando se comentava sobre as expectativas na implantação do Projeto, relatavam: “O projeto lá em Valente tem mais de dez anos, foi um dos primeiros e assim juntamente com a Secretaria tinha o intuito de integrar mais as famílias com a escola” (Coordenadora do CAT de Valente). Também aparece nas conversas do Grupo Focal com os representantes da sociedade civil:

“...existe também as devoluções que é o momento que as famílias vão para a escola poder conhecer os conteúdos que foram trabalhados naquela unidade com as crianças” (Representante de STR de Retiroândia) quando comentava como participava das ações de educação do campo no município “Os pontos positivos são todos estes avanços que colocamos aí: família próxima da escola: comunidade toda unida, criança bem desenvolvida na questão da prática, na questão da fala, na execução das atividades”. (Representante do STR de Conceição do Coité – quando questionado sobre os pontos positivos do CAT).

Por outro lado, há uma contradição nas falas, pois a maior dificuldade apresentada no Grupo Focal pela sociedade civil é que precisa melhorar a capacitação dos professores (falando do compromisso social). Já os coordenadores colocam isto como o ponto forte do projeto a capacitação (talvez aqui tenha uma generalização – estavam falando da formação geral de todos os professores do município e não do CAT). Talvez este seja uma das maiores fortalezas do Projeto CAT, todos os sujeitos pesquisados reconhecem isto. É justificável, porque a metodologia é voltada para envolver a família e a comunidade, bem como melhorar a vida das pessoas.

*Em Valente participei da avaliação do CAT na comunidade com as mães, com as famílias. Foi boa esta participação”* (representante do STR de Valente, quando comentava como participava da educação do campo no município).

Nas vozes dos sujeitos, neste Grupo Focal houve uma ênfase também ao reconhecimento do projeto e aos aspectos pedagógicos: “Foi através do CAT que a educação do campo no município ganhou sua dimensão filosófica, metodológica e política”. (Coordenadora de Valente)

Diante do pesquisado, o que podemos concluir é que o Projeto tem uma metodologia vinculada à realidade e à cultura do campo. Porém, apesar de ter contribuído na elaboração dos Planos Municipais de Educação e do CODES, não conseguiu ainda, avançar muito para a construção de políticas públicas, talvez pelo fato de ser um projeto de formação de professores, de envolver mais os gestores, de mobilizar para que a educação do campo seja inserido no orçamento municipal, dos municípios assumirem enquanto estratégia de

desenvolvimento do próprio município. Precisaria então, envolver mais os sujeitos coletivos, as organizações da sociedade.

Agora, com estes depoimentos, é bastante evidente o envolvimento dos sujeitos do campo no projeto. Se tem algo que o projeto conseguiu, efetivamente, foi este envolvimento da família e da comunidade, mas com as organizações da sociedade civil ainda precisa realizar um trabalho conjunto. Este resultado poderia ser transformado em algo que causasse maior impacto político nos municípios e no território.

Estas questões precisam ser debatidas, analisadas, não apenas nos cursos de formação do CAT, mas nos espaços municipais, nos sindicatos, nas Secretarias de Educação e no CODES. Para uma política municipal de educação não basta apenas um projeto funcionando bem. Mas de um Plano Municipal, de orçamento, de legislação, de envolvimento dos diversos atores sociais.

O Projeto CAT tem uma metodologia, tem a formação, tem o envolvimento dos atores, com exceção dos gestores que ainda parece que desconhecem a legislação, ou então, não tem interesse e nem vontade política para implantar políticas públicas. Esta situação ficou clara nos questionários respondidos e nos próprios relatos dos Coordenadores Municipais e dos representantes da sociedade civil. Não se constrói uma política pública sem este envolvimento. Para isto, o CAT e a educação do campo nos municípios precisa ainda abrir novas trilhas a serem percorridas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo-investigação proporcionou novas descobertas e novos conhecimentos produzidos. O que parecia óbvio, a “ilusão da transparência” (MINAYO, 1996: 197) é mais complexo, pois “o geral só se realiza no particular”(idem, 75), foi trazendo os sujeitos envolvidos, questionando, conversando, observando que foi possível perceber o geral.

Quando iniciamos este trabalho tive a ilusão de que conhecia o problema. Entendia que faltava apenas os gestores se envolverem. Mas a pesquisa trouxe outros elementos que precisam ser modificados:

- A importância da sociedade civil do Território do Sisal se apropriar da Estratégia de Desenvolvimento Territorial sustentável numa perspectiva multidimensional, e não apenas produtiva e econômica, mais pensando o fortalecimento dos atores e sujeitos sociais do território;
- A necessidade de fortalecer os diferentes conselhos e possibilitar uma maior articulação entre os mesmos, para buscar superar a fragmentação entre as diferentes iniciativas governamentais existentes no território;
- A necessidade de se pensar estratégias formativas para os conselheiros, na qual a Educação do Campo seja uma temática a ser abordada, inclusive, no que se refere às políticas destinadas ao Município, e o papel dos Conselhos nesta gestão;
- Os processos de formação com o professorado, coordenadores (as) pedagógicos e gestores públicos precisam focar mais outros elementos além dos processos pedagógicos, tais como: legislação educacional, controle e gestão social das políticas públicas, políticas educacionais;
- A necessidade do CODES efetivamente inserir o debate da Educação, fortalecendo a comissão temática, e envolvendo outros atores sociais nesta discussão, principalmente os gestores públicos da Educação do território;
- Os Coordenadores e professores do CAT precisam ter uma intervenção social para mudança, uma visão mais crítica de mundo, para atuar sobre ele, como afirmava Paulo Freire. “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” e que precisamos ter o compromisso social com esta mudança;

- A importância de se rever no Plano Territorial de Desenvolvimento do Território como está inserida a Educação do Campo, e avaliar com o colegiado territorial, quais as estratégias que estão sendo traçadas para sua implementação;
- A necessidade de que o MOC revise sua estratégia de formação no que se refere a ênfase na formação do professorado, as temáticas abordadas, as parcerias implementadas e o processo de envolvimento dos diferentes sujeitos e organizações da sociedade civil existentes no território.

Chamou atenção que nenhum dos entrevistados e dos que participaram do Grupo Focal reconhecem que a dificuldade do CAT é de não ter se transformado em política pública, de não estar no orçamento municipal, identificam outras as dificuldades. O que ainda demonstra que predomina uma visão de projetos e não de políticas.

Com toda certeza este estudo também tem um cunho de avaliação prática, pois no decorrer do mesmo, traz elementos que podem ser modificados, a aplicação do Grupo Focal, nas falas dos sujeitos, observarem mais elementos do que numa entrevista, mesmo participante. Por outro lado, numa pesquisa como esta, a pesquisadora também aprende, modifica seus conceitos, suas ações, Cada leitura traz elementos que vai se agregando ao conhecimento anteriormente construído e assim, vai se construindo o novo.

O Curso, o estudo-investigação proporcionou uma participação mais qualificada da pesquisadora e contribuiu para modificação de intervenção tanto no MOC, quanto no Território. A partir deste estudo e dos debates estabelecidos nos cursos, encontros e seminários, buscando envolver os gestores, não mais apenas para implantação de um projeto nos seus municípios, mas na construção de uma política pública municipal de educação do campo. Esta redefinição do trabalho do MOC demonstra que a teoria ajuda a construir uma prática e a avaliação da prática ajuda a construir uma nova teoria.

No Território do Sisal, há um maior debate sobre a educação enquanto instrumento de desenvolvimento. A sociedade civil, por definição própria, está inserindo em suas pautas, de forma processual a questão da educação do campo.

Tudo isto, pode até parecer uma pretensão, mas durante estes dois anos de estudo e pesquisa, com os envolvimento dos sujeitos, os debates que os questionários provocavam, além, é claro da política nacional de educação do campo implementada pelo MEC, está provocando mudanças concretas.



## REFERÊNCIAS

IBAPTISTA, Maria F. C; BAPTISTA, Naidison de Q. (org.) **Educação Rural: uma experiência, uma proposta**. Feira de Santana, Bahia: MOC/UEFS, Prefeituras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Rural – Sustentabilidade do Campo**. 2ª. Ed. Feira de Santana. Bahia: MOC-UEFS; Pernambuco: SERTA, 2005,

\_\_\_\_\_. **Baú de leitura: lendo histórias, construindo cidadania**. Feira de Santana, BA: CDJBC/IRPAA/MOC/UNDIME-SE; João Pessoa: UFPB, 2006.

(CALDART, Rosli S. *Professora*. In: **Momento Atual da Educação do Campo**, 2004, p. 01.

(CARNEIRO, Vera Maria O. *Histórico Social da Educação e da Leitura no Brasil*. In: IBAPTISTA, M. F C; BAPTISTA, Naidison de Q. (orgs.) **Baú de Leitura: Lendo Histórias, Construindo Cidadania** Feira de Santana, BA: CDJBC/IRPAA/MOC/UNDIME-SE; João Pessoa: UFPB, 2006.

(CUNHA, Luis H; DUQUE, Ghislaine. **Texto para o Curso de Desenvolvimento Sustentável par ao Semi-Árido Brasileiro**. Módulo 5. Brasília: ABEAS, 2005.

IDEMO, Pedro. **Pesquisa Participante, saber pensar e intervir juntos**. BrasLiber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação)

\_\_\_\_\_. **Educar pela Pesquisa**. 6ª. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

ⓂDiretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB, no. 1, de 02 de abril de 2002.

IECO, Umberto, **Como se faz uma Tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

IFREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

(GADOTTI, Moacir e ROMÃO José E. (orgs.). **Município e Educação**. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília-DF: Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, 1993.

ⓂGATTI, Bernadete A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOHN, Maria da G. **Educação Não-Formal e Cultura Política, impactos sobre o associativo do terceiro setor.** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Roberto S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria C. de S. **O Desafio do Conhecimento – Pesquisa qualitativa em Saúde.** 4ª ed. São Paulo & Rio de Janeiro: Ed. HUCITEC & ABRASCO, 1996.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 8ª. ed. São Paulo, Brasília –DF, UNESCO/Cortez, 2003.

MOURA Abdalaziz de. **Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável – PEADS: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo.** Glória de Goitá-PE: SERTA, 2003.

O CONGRESSO NAS CÂMARAS (Textos de Formação) - **A Legislação Educacional Brasileira e os Municípios.** Módulo IV, Plano Municipal de Educação, CEFOR – Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento, 2001.

Planos Municipais de Educação (Plurianuais – 2005- 2010) dos Municípios de Conceição do Coité, Retirolândia, Santa Luz e Valente.

Pesquisa internet: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br), em 11/01/2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios.** Brasília:Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, MEC, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Atlas do Desenvolvimento Humano.** PNUD/ONU, 2000.

REIS, Edmerson dos S. **Educação para Convivência com o Semi-Árido – Reflexões Teórico-Práticas.** RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, 2004.

RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido – Secretaria Executiva (org.). **Educação para a Convivência com o Semi-Árido, Reflexões Teórico-Práticas.** RESAB, 2004.

PREFEITURAS MUNICIPAIS/SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Relatórios Anuais do Projeto CAT (1994 a 2005).** MOC – UEFS, 2005.

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA. **Relatórios Anuais do MOC – (1994 – 2005).** MOC, 2005.

SCHNEIDER, Sérgio, "Artigo Publicado na Revista Sociologias". Porto Alegre: v. 11, p. 88-1255, 2004.

SEII— Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Mapa Territórios de Identidade da Bahia**, 2007.

SILVA, José G., Jean Marc e Bianchini. **O Brasil Rural precisa de uma Estratégia de Desenvolvimento**. Ministério do Desenvolvimento Agrário / Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável / Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001.

SILVA, Maria do S. *Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo*. IN: Molina, Mônica (orgs). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

SOUZA, João F. de. **E a Educação? Quê?? A Educação na Sociedade e/ou a Sociedade na Educação**. Recife: Bagaço, 2004.

THOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ANEXOS

**ANEXO 1 - GRUPO FOCAL I – COM COORDENADORES DO PROJETO CAT**

- 1) Como é visto o Projeto CAT no município?
- 2) Os Coordenadores do Projeto CAT participaram da elaboração do Plano Municipal de Educação? Como foi esta participação?
- 3) ~~Nestes anos de existência do CAT~~ houve alguma mudança no Projeto? Se houve, o que provocou estas mudanças (verificar se a forma do MOC/UEFS atuar foi modificada e a partir de quando) – tentar resgatar o processo de mudanças a partir de 2004?
- 4) Há participação da sociedade civil no CAT do município? Como acontece esta participação?
- 5) Como o município está implementando a educação do campo? Em que medida o CAT vem contribuindo para isto?
- 6) O Plano Municipal de Educação está sendo executado? Há avaliação e monitoramento do Plano?
- 7) O CODES contribui para a educação do campo no Território?

*Pesquisar/investigar se vêm o projeto além da formação de professores e coordenadores. E dentro do município como o CAT pode contribuir para construção das políticas?*

**ANEXO 2 - GRUPO FOCAL – 2 ROTEIRO PARA REUNIÃO REPRESENTANTES  
DA SOCIEDADE CIVIL**

1. Vocês participaram das etapas de implementação do Projeto CAT no município?  
Quais foram estas etapas?
2. Existe algum mecanismo de acompanhamento e monitoramento do Projeto CAT? Se sim, como isso ocorre?
3. Como participaram das ações de educação do campo no município?
4. Como se deu a elaboração do Plano Municipal de Educação do Município?
5. O Plano Municipal de Educação está sendo executado? Há avaliação e monitoramento do Plano?
6. A sociedade civil participa do Conselho Municipal de educação?
7. Quais as mudanças nos municípios com a implantação do CODES? E na Educação?
8. Quais as dificuldades que você observa na execução do Projeto CAT?
9. Quais os pontos positivos?
10. Quais os pontos a melhorar?
11. Vocês consideram importante ter uma política específica para educação do campo?  
Por que?

## ANEXO 3 - PESQUISA CAT

**ROTEIRO QUESTIONÁRIO PARA REUNIÃO COM SECRETÁRIOS MUNICIPAIS**

*MUNICÍPIO:* \_\_\_\_\_ *Nome do Secretário:* \_\_\_\_\_

- 8) Como os senhores vêem a educação do campo? Por quê?**
  
- 9) Como este debate de educação do campo está chegando aos municípios? Que mudanças vem acontecendo?**
  
- 10) Existe ações específicas de educação do campo no seu município? Quais?**
  
- 11) No Plano Municipal de Educação tem ações específicas de educação do campo? Por quê?**
  
- 12) Tem algum financiamento específico para educação do campo no município? Se sim, e que mecanismos está assegurado?**
  
- 13) Como a Secretaria de Educação acompanha o trabalho com as escolas do campo?**
  
- 14) Quais os desafios para a educação do campo se tornar uma política pública no município?**
  
- 15) Que avanços percebem no município com relação a essa questão?**
  
- 16) Existe o projeto CAT no seu município? Se sim, desde quando?**
  
- 17) Qual a contribuição do Projeto CAT para educação do campo?**

18) Outras observações?

## **QUESTIONÁRIO PESQUISA SOBRE O PROJETO CAT**

Com formuladores da proposta (Equipe MOC-UEFS)

- 1) **Por que surgiu a idéia de criação do Projeto CAT?**
- 2) **Como foi pensada metodologia no início do Projeto?**
- 3) **Quais as principais mudanças percebidas no decorrer do processo e a que vocês atribuem estas mudanças?**
- 4) **Quais as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do projeto e como foram sendo superadas?**
- 5) **O projeto contribuiu para a educação do campo nos municípios?**
- 6) **No entendimento de vocês o que é política pública?**
- 7) **Quais as contribuições que o projeto vem dando para construção de políticas públicas nos municípios?**
- 8) **Em sua opinião o projeto é uma política pública de educação nos municípios? Por quê?**



ANEXO 4 - SINTASES DE DADOS COLETADOS JUNTO ÀS SECRETÁRIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

MUNICÍPIOS	4) O Calendário Escolar da zona rural é diferente da zona urbana ou é o mesmo?	5) Existe Escola Família Agrícola neste município?		6) Existe PRONERA neste município?		7) Quantas Escolas?		8) Quantos professores trabalham ?		9) Como o município vem implementando as Diretrizes Operacionais do Campo	10) Existe projetos de incentivo à leitura?		Se SIM, Quais?	11) Existem Bibliotecas neste municípios?		12) Existe o Projeto Baú de Leitura		
		SIM	NÃO	SIM	NÃO	Zona rural	Zona urbana	Rural	Urbano		SIM	NÃO		Sim	Não	Sim	Não	
Conceição do Coité	É o mesmo		X	X		104	08	400	100	Através do projeto político pedagógico CAT e da formação continuada.	X		Cativar e Baú de Leitura	X. 01 na Zona rural e 02 na urbana.			X	
Retirolândia	É o mesmo		X		X	19 <sup>24</sup>	03	66	79	Só com discussões e alguns eventos para estudar juntos.	X		Baú de Leitura		X		X	
Santa Luz	É o mesmo		X		X	52	05	Aproximadamente 210	Aproximadamente 100	Através do Plano Municipal de Educação e Plano de Desenvolvimento da escola do Campo (PDE)	X		Baú de leitura e oficina de leitura (5.ª a 8.ª séries)	X. 01 na zona Urbana			X	
Valente	É o mesmo	X	-	-	X	40	12	-	-	Incluindo no PME	X		Baú de Leitura	Sim, 00 na zona rural e 05 na zona urbana			X	

MUNICÍPIOS	SE sim, QUANTOS Baús existem na escola regular deste município?	Foram adquiridos pela Secretária de Educação?	13) Como a Secretária de Educação apóia o Projeto Baú de Leitura?	14) Existe Jornada ampliada no município?		Se SIM, Como está a relação Jornada Ampliada e Escola Regular?	A Secretária de Educação realiza ações buscando a integração da jornada e escola regular?		Se SIM, quais as ações?	15) Quais as ações que o município vem realizando para implementação da educação integral?
				SIM	NÃO		SIM	NÃO		
Conceição do Coité	07	Em convênio com o MOC	Desenvolvendo em parceria com o PETI e as escolas regulares.	X		Bom. Trabalham em parceria.	X		Jornada Pedagógica, Seminários e planejamento semestral.	O projeto: A importância de alfabetizar para participar e produzir.
Retiroândia	06	---	Com transportes, participação nas trocas de Baú e eventos do núcleo de leitura.	X		Trabalho em parceria.		X	---	Nenhuma
Santa Luz	03	Pela Secretária de Educação	Criando oportunidades de formação de professores e iniciando a compra de Baús.	X		Em planejamentos anuais, eventos locais, eventos cívicos, culturais e literários.	X		Eventos (precisando colocar em prática a parte do planejamento da jornada Pedagógica no que se refere a reforço escolar)	A parceria dos 03 projetos (CAT- Baú e Jornada Ampliada)
Valente	30	MOC = Secretária	Capacitando educadores, adquirindo Baús, Disponibilizando professor da rede municipal	X		Varia de comunidade, 80% é boa.	X	-	Jornada Pedagógica, Eventos com os alunos, Dia do Baú na Escola.	Não realizou, está aguardando as políticas financeiras

