

A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BAIANO:

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO CAT PARA AS POLÍTICAS
DE EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO



Fonte: CEDETER, 2011.

Maria do Socorro Silva
Inaiá Maria Moreira de Carvalho
(organizadoras)

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

**A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BAIANO:
A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO CAT PARA AS POLÍTICAS
DE EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO**

**Maria do Socorro Silva
Inaiá Maria Moreira de Carvalho
(organizadoras)**

Feira de Santana, 2015

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

Coordenação Geral da Pesquisa

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

Elaboração e sistematização

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

Equipe de Pesquisadores de Campo

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

Diagramação

Aperto Comunicação 75 3022-1120

Impressão

Gráfica JB Ltda.

MOC - Movimento de Organização Comunitária

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

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

Naidison Quintella Baptista - Assessor da Diretoria

Colaboradoras da Equipe Educação MOC

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

Revisão do texto

Marcos Fellipe C. Marques
Nelmira Moreira da Silva

Capa

Leandro Almeida

Apoio para pesquisa e publicação

Institut zur Cooperation bei Entwicklungs-Projekten- ICEP
Fundação Optmus

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca do CDSA/UFCG

E244A Educação Contextualizada no Semiárido Baiano: a contribuição do projeto CAT para as políticas de educação e a escola do campo. / Organização de Maria do Socorro Silva e Maria Inaiá Moreira de Carvalho. – MOC - Feira de Santana - BA: Editora Curviana, 2015.

204p.
ISBN: 978-85-64846-10-4

1. Educação do Campo. 2. Educação Contextualizada. 3. Projeto CAT. 4. Pesquisa em Educação do Campo. 5. Políticas Públicas para Educação do Campo I. Silva, Maria do Socorro. II. Carvalho, Inaiá Maria Moreira.

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

Ao CDSA/UFCG pelo acolhimento institucional da pesquisa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Elementos de avaliação das políticas públicas	28
Gráfico 2	Qualidade da educação numa visão sistemática.....	29
Gráfico 3	Itinerário Pedagógico da metodologia CAT	59
Gráfico 4	Diagrama do fluxo para implantação e implementação da estratégia CAT	62
Gráfico 5	Número total de escolas rurais e de escolas com a Proposta CAT- 2013.....	100
Gráfico 6	Como a escola desenvolve o Plano Municipal de Educação	123
Gráfico 7	Qual o relacionamento que a escola tem com a comunidade	127
Gráfico 8	Aquisição de produtos industrializados da agricultura familiar escolas dos municípios da área de pesquisa – 2014	173
Figura 1	Municípios que compõem o território do Sisal – Bahia	70
Figura 2	Municípios que compõem o território da Bacia do Jacuípe.....	72
Croqui 1	Principais cadeias produtivas e a localização da sua produção.....	66
Mapa 1	Territorialização Rural da Bahia com destaque para os territórios área de atuação do MOC	56
Mapa 2	Localização dos Municípios de atuação do Projeto MOC/ICEP	73
Quadro 1	Relação dos municípios com ano de adesão ao CAT	30
Quadro 2	Instrumentos de pesquisa e finalidades.....	31
Quadro 3	Síntese das características gerais do contexto	75
Quadro 4	Instrumentos da política e sua finalidade	85
Quadro 5	Instrumentos da Política de Educação do Campo nos municípios Campo da pesquisa- 2014.....	87
Quadro 6	Elaboração do Projeto Político Pedagógico nas Escolas Municipais.....	90
Quadro 7	Indicadores de resultados da política nos municípios.....	91
Quadro 8	Síntese das proposições das famílias e movimentos sociais para melhoria da eficácia e eficiência da política educacional nos municípios	102
Quadro 9	Conteúdos trabalhados com a família pela escola – 2010-2012	117
Quadro 10	Ações elencadas pelos pais de contribuição da Escola CAT para comunidade	128
Quadro 11	Cumprimento das metas das Escolas CAT por município – 2013	147
Quadro 12	Variação positiva da taxa de aprovação nos municípios	150
Quadro 13	Variação da taxa de aprovação no segundo grupo de municípios	150
Quadro 14	Dimensões dos instrumentos de avaliação	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cinco maiores municípios em relação ao PIB - Bahia 2010 - 2011.....	67
Tabela 2	Comparativo da área de estudo, área referência*, Semiárido e da Bahia utilizando variáveis selecionadas.....	74
Tabela 3	Percentual de Escolas Municipais que ainda não possuem Conselhos Escolares - 2012	89
Tabela 4	Percentual das escolas da Educação Básica com todos os itens de infraestrutura adequada - 2009 a 2013.....	93
Tabela 5	Infraestrutura nas dependências das escolas nos municípios da área da pesquisa no ano de 2013.....	94
Tabela 6	Infraestrutura espaço físico nas escolas nos municípios da área da pesquisa no ano de 2013.....	95
Tabela 7	Infraestrutura de Equipamentos de Apoio Pedagógico nas dependências das escolas nos municípios da área da pesquisa no ano de 2013	95
Tabela 8	Infraestrutura de acessibilidade das escolas do campo da Bahia e dos municípios da área de pesquisa no ano de 2013.....	96
Tabela 9	Número de beneficiários do Projeto CAT nos Municípios da Área de Estudo - 2008-2013.....	99
Tabela 10	Média de salário e percentual de professores	111
Tabela 11	Se, e como a metodologia do CAT mudou a prática dos professores.....	112
Tabela 12	Porque a proposta do CAT ajudou a enfrentar as dificuldades encontradas	115
Tabela 13	Se e porque a metodologia do CAT trouxe mudanças e benefícios para as famílias	125
Tabela 14	Resultado das atividades desenvolvidas nos municípios campo de pesquisa - 2011.....	128
Tabela 15	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - Anos Iniciais do ensino Fundamental –2005 - 2013.....	147
Tabela 16	Taxas de Aprovação - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Brasil - Bahia - Municípios da Pesquisa -2007 a 2013	148
Tabela 17	Taxa de Aprovação das Escolas da rede Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Período de 2010 a 2013.....	149
Tabela 18	Taxas de Rendimento –Reprovação - Anos Iniciais do ensino Fundamental no Período de 2008 a 2013	151
Tabela 19	Taxa de Reprovação das Escolas do Campo da rede Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Período de 2007 a 2013.....	151
Tabela 20	Taxas de Rendimento - Abandono - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Brasil e Regiões no Período de 2008 a 2013	152
Tabela 21	Taxa de Abandonodas Escolas do Campo da rede Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Período de 2007 a 2013	153

Tabela 22	Taxa de Distorção Idade - Série no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - Brasil - Bahia - Municípios de referencias e da área do projeto - nas Escolas Municipais Rural e Urbana entre 2007 -2013	155
Tabela 23	Resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa (LP) e Matemática(M) para os anos iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa e localização - 2011	158
Tabela 24	Evolução da aprendizagem no 5° ano do Ensino Fundamental - Rede Municipal - 2007-2011.	158
Tabela 25	Resultados do Indicador de Fluxo, Indicador de Aprendizado e a Média de Proficiência das escolas municipais - 2009 -2013.....	159
Tabela 26	Resultado do exercício de avaliação do 5° ano.....	162
Tabela 27	Rendimento médio do trabalho das pessoas de 18 a 29 anos ocupadas por nível de instrução - Brasil - 2007 -2012.....	167
Tabela 28	Evolução dos Recursos do Fundeb nos Municípios da Pesquisa - 2007 - 2014	179
Tabela 29	Síntese das taxas de rendimento dos municípios- 2008-2013	180
Tabela 30	Relação Proporcional entre as Receitas do MOC e as Receitas dos Municípios no ano de 2013 - R\$ 1,00	181
Tabela 31	Relação Proporcional entre as Receitas do MOC e as Receitas dos Municípios no ano de 2013 - R\$ 1,00	185

LISTA DE SIGLAS

- APAEB** - Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira
- ASA** - Articulação do Semiárido
- CAQI** - Custo aluno Qualidade Inicial
- CAT** - Conhecer, Analisar e Transformar
- CDSA** - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CODES** - Conselho de Desenvolvimento Sustentável do Sisal
- CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FONEC** - Fórum Nacional de Educação do Campo
- FUNDEB** - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICEP** - Institut zur Cooperation bei Entwicklungsprojekten
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MOC** - Movimento de Organização Comunitária
- ONG** - Organização Não Governamental
- PAR** - Plano de Ação Articulada
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PETI** - Programa de erradicação do trabalho infantil
- PIB** - Produto Interno Bruto
- RESAB** - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
- SEPLAN** - Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
- SERTA** - Serviço de Tecnologia Alternativa
- UEFS** - Universidade Estadual de Feira de Santana
- UFCG** - Universidade Federal de Campina Grande
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a infância

SUMÁRIO

Lista de ilustrações

Lista de Tabelas

Lista de Siglas

Sumário

Apresentação	13
Introdução - Caminhos teóricos e metodológicos da Pesquisa	
Maria do Socorro Silva e Maria Inaia Moreira de Carvalho.....	19
I PARTE - A METODOLOGIA CAT E O CONTEXTO DE SUA ATUAÇÃO:	
a contextualização da Educação do Campo no chão do semiárido baiano	51
CAPÍTULO I - A METODOLOGIA CAT: suas matrizes pedagógicas e seu itinerário pedagógico	
Maria do Socorro Silva e Vera Carneiro	53
CAPÍTULO II - ANÁLISE ECONÔMICA E SOCIAL DO CAMPO DE PESQUISA:	
o chão onde se desenvolve a prática educativa do CAT - Djair Silva.....	65
CAPÍTULO III - O CENÁRIO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA DE ESTUDO: permanências e mudanças - Maria do Socorro Silva.....	81
II PARTE – RESULTADOS DA PRÁTICA EDUCATIVA DO CAT:	
NOS SUJEITOS, NA ESCOLA E NA COMUNIDADE.....	107
CAPÍTULO IV - O CAT NA VISÃO DOS SEUS PROTAGONISTAS E BENEFICIÁRIOS:	
a fala dos sujeitos e sua vivência com o Projeto CAT	
Maria do Socorro Silva e Maria Inaia Moreira Carvalho.....	109
CAPÍTULO V - DIMENSÃO PEDAGÓGICA MELHORIA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS:	
a tensão entre a contextualização do conhecimento e avaliação com indicadores universais	
Maria do Socorro Silva	145
CAPÍTULO VI - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO:	
custo- benefício da ação e da inação do Projeto CAT - Djair Silva.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	199

APRESENTAÇÃO

Este livro tem como finalidade apresentar os resultados da pesquisa¹ Impactos da Metodologia do CAT nas políticas públicas da Educação do Campo e na aprendizagem das crianças na região semiárida da Bahia². Esta metodologia, CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo, formulada pelo Movimento de Organização Comunitária – MOC - uma organização não governamental- ONG, é desenvolvida por esta entidade em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e Movimentos Sociais e Sindicais do campo em mais de 20 municípios da região semiárida da Bahia.

O MOC, há mais de 47 anos vem desenvolvendo trabalhos formativos e produtivos com agricultores/as, ampliou sua atuação, em 1994, a partir de um diálogo e intercâmbio com o Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, uma organização não governamental Pernambucana³, com a formulação da proposta educativa CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo, para ser desenvolvida junto às escolas da rede pública da região⁴.

O MOC constitui um dos lugares institucionais⁵ importantes no fortalecimento do Movimento da Educação do Campo⁶ no Brasil e na Rede de Educação Contextualizada do Semiárido-RESAB. Incentivar o envolvimento dos gestores públicos, educadores/as, estudantes e organizações sociais na construção das políticas educacionais, numa perspectiva do desenvolvimento sustentável da região; fomentar conhecimentos políticos-pedagógicos que contribuam para o fortalecimento da escola contextualizada a partir de uma relação democrática e propositiva entre sociedade civil e poder público; e proporcionar subsídios para uma replicação/multiplicação da metodologia em outras regiões como política pública foram os objetivos deste estudo.

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

A abordagem qualitativa numa perspectiva da pesquisa-ação orientou os diferentes procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo, que possibilitaram um envolvimento permanente dos diferentes sujeitos e o planejamento do trabalho na perspectiva

¹ A Coordenação da pesquisa foi realizada por pesquisadores e pesquisadoras da Universidade Federal de Campina Grande e da Universidade Federal da Bahia, com o apoio de uma equipe de pesquisadores de campo de diferentes programas de pós-graduação e das educadoras do MOC.

² Esta pesquisa surge a partir de uma avaliação feita sobre esta ação pelo *Institut zur Cooperation bei Entwicklungsprojekten* – ICEP, que desenvolve uma parceria com a entidade num projeto intitulado *Structural Improvements to Rural School Education* na região semiárida do Estado da Bahia, desde 2008.

³ O SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa é uma entidade não governamental, que foi criada em 1989, fundamentada nos princípios e metodologia da Educação Popular e da Agricultura Orgânica. Começou sua atuação no Agreste Pernambucano, a partir de 1992, foi ampliando e diversificando seu público, passando a trabalhar com jovens rurais, com professoras e supervisoras municipais de educação.

⁴ Os municípios pilotos de aplicação da Proposta foram Valente, Santo Estevão e Santa Luz. Atualmente, desenvolve a Proposta em mais de 20 municípios do Estado.

⁵ O conceito Lugar Institucional, nesta pesquisa, apoia-se nos trabalhos de Rosângela Carvalho (2004), considerando-o enquanto instituidor e instituído de um discurso político-pedagógico, construtor de uma nova base epistemológica e de uma materialidade de onde emergem as concepções, as práticas pedagógicas e interagem os sujeitos docentes, discentes e gestores, mediados pelos conteúdos pedagógicos, dentro do contexto do campo.

⁶ Movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e estimulasse a melhoria - e construção das escolas públicas da Educação Básica nas comunidades e assentamentos do Brasil. (SILVA, 2009).

de responder às indagações da pesquisa, dentre as quais destacamos: a metodologia CAT contribui para mudanças nas políticas educacionais dos municípios e na melhoria da aprendizagem das crianças que a ela tem acesso? Quais os custos da ação e inação de uma proposta de educação contextualizada nos municípios?

Na introdução, explicitamos o caminho teórico e metodológico que utilizamos para realização da investigação, destacando as etapas vivenciadas, as potencialidades, limites e proposições que foram identificadas em cada procedimento, na perspectiva de responder as indagações postas pela investigação. Em seguida, organizamos os achados da pesquisa em duas partes. Na primeira, construímos o contexto sócio econômico e educacional da ação do Projeto CAT, buscando compreender como a proposta tem contribuído para fortalecer a gestão pública e a qualidade da educação do campo nos municípios. Esta parte se constitui em três capítulos organizados da seguinte forma.

O primeiro capítulo, **“A Metodologia CAT: suas matrizes pedagógicas e seu itinerário pedagógico”**, elaborado por Maria do Socorro Silva e Vera Maria Oliveira Carneiro, reflete sobre as matrizes da Educação Popular que fundamenta teoricamente a prática educativa do CAT nas Escolas Públicas do Semiárido nas quais o contexto social, a relação prática-teoria-prática orienta o caminho de construção dos conhecimentos em sala de aula, o empoderamento dos sujeitos sociais e o estímulo à autonomia da escola, dos docentes e discentes, além da participação ativa da família e das organizações sociais também são fundamentos importantes do Projeto CAT.

No segundo capítulo, **“Análise econômica e social do campo de pesquisa: o chão onde se desenvolve a prática educativa do CAT”**, o autor Djair Silva nos traz indicadores demográficos, econômicos e sociais importantes para leitura do contexto regional, estadual e territorial, no qual se desenvolve o Projeto CAT evidenciando as mudanças ocorridas neste cenário, e quais as contribuições dadas pela ação do Projeto nas comunidades.

No terceiro capítulo, Maria do Socorro Silva, nos situa no **“Cenário educacional e nas políticas educacionais nos municípios da área em estudo”**, destacando as mudanças e as permanências ocorridas neste cenário, e a complexidade de análise dos resultados dos impactos do Projeto, visto que existe em curso no Brasil uma série de ações desencadeadas pela esfera federal e estadual com relação às políticas afirmativas para as populações do campo, além de que o MOC atua nesta região com diferentes iniciativas junto às comunidades rurais, o que contribui para construção de um cenário diferenciado, todavia, a autora buscou identificar na interação entre os dados e a fala dos sujeitos a singularidade da contribuição do Projeto CAT, bem como os desafios que enfrenta para mudar uma realidade marcada historicamente pela exclusão aos direitos e uma prática descontextualizada de escola.

Na segunda parte, os resultados da prática educativa do CAT, a partir da percepção dos sujeitos envolvidos no trabalho, no que se refere à organização da escola, o processo de ensino aprendizagem das crianças, à relação com a vida da família e da comunidade e ao financiamento da educação nos municípios. Esta parte se constitui em três capítulos organizados da seguinte forma:

No quarto capítulo, o **“CAT na visão dos seus protagonistas e beneficiários”**, as autoras Maria do Socorro Silva e Inaiá Carvalho nos trouxeram a fala dos sujeitos sobre sua vivência com o Projeto CAT, enfatizando suas percepções e avaliações sobre os resultados na sala de aula, na escola, na comunidade, e principalmente, na vida dos sujeitos envolvidos no trabalho. A visão entusiasmada, compromissada e positiva das entrevistadas com a materialização do Projeto se destaca no texto.

No quinto capítulo, **“Dimensão Pedagógica - melhoria da aprendizagem das crianças”**, Maria do Socorro Silva, evidenciou a tensão e contradição existentes nos municípios da

pesquisa na realização de uma avaliação processual, formativa e contextualizada conforme concepção defendida pelo Projeto CAT, e os instrumentos e estratégias postos em curso pelo Sistema Nacional de Avaliação coordenado pelo MEC, que cada vez mais se fortalece na política de avaliação brasileira, apesar dos diferentes questionamentos existentes, ao mesmo tempo, traz o processo de reflexão e sistematizada vivido pelo grupo na perspectiva da formulação e sistematização de fundamentos e instrumentos de uma avaliação que considere a prática contextualizada das escolas do campo envolvidas no trabalho.

No sexto capítulo, **“Financiamento da Educação”**, Djair Silva, fez um resgate sobre o financiamento da educação e seus principais instrumentos, destacando os recursos existentes nos municípios da pesquisa destinados às escolas públicas, seja proveniente do Fundeb ou de outras formas de transferências do governo federal e estadual, além da diversidade de ações e programas que podem ser acessados pelos municípios, o que possibilitaria uma melhoria na qualidade nas escolas do campo. Os custos da ação do Projeto CAT também foram analisados no texto suscitando uma reflexão sobre a necessidade de tomadas de decisões entre os diferentes atores sociais envolvidos no trabalho na perspectiva de sua universalização enquanto uma política pública.

Por fim, tecemos considerações resultantes dos diversos momentos de discussão com os sujeitos da pesquisa, que a partir dos dados e de sua experiência situaram os avanços, os desafios e elencaram proposições para uma intervenção de fortalecimento e continuidade da Educação Contextualizada nos municípios, bem como a possibilidade de sua replicação em outros municípios do território com vistas a assegurar a universalização do acesso à Educação Básica, pública, gratuita e socialmente referenciada na vida dos Povos do Semiárido Brasileiro.

Maria do Socorro Silva
Inaiá Maria Moreira de Carvalho
(Organizadoras)



Lançamento de livro sobre currículo 2013 - orientação da Pesquisa.

INTRODUÇÃO: Caminhos teóricos e metodológicos da Pesquisa

Maria do Socorro Silva
Inaiá Maria Moreira de Carvalho

O trabalho desenvolvido pelas organizações não governamentais – ONGs - junto a diferentes áreas da sociedade, a partir dos anos de 1980, foi gradativamente ganhando legitimidade e representatividade. Elas foram se tornando parceiras na execução de diferentes políticas públicas, nas diferentes esferas do Estado: federal, estadual e municipal. A ampliação da visibilidade de seus trabalhos vem gerando às ONGs uma crescente pressão para que demonstrem as mudanças provocadas no cenário social em decorrência de suas intervenções (ROCHE, 2002). Demonstrar essas mudanças tornou-se um desafio para gestores, pesquisadores e educadores envolvidos direta e indiretamente nos programas e projetos desenvolvidos por estas organizações da sociedade civil, que há décadas, atuam na Educação Popular, junto a diferentes camadas populares do campo e da cidade no Brasil.

Por desempenharem função de interesse público, são crescentes as exigências para que estas entidades demonstrem transparência e prestem contas à comunidade, a parceiros e financiadores. Neste contexto, a avaliação de resultados assume um papel fundamental como ferramenta de gestão e sustentabilidade dessas entidades. A avaliação de programas sociais consiste em uma pesquisa avaliativa, ou seja, baseia-se no uso do método científico, e tem como objeto de estudo programas sociais formulados e executados por entes governamentais e não governamentais.

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

O MOC se tornou autônomo da Igreja em 1970, e desde então realiza um trabalho de apoio e fortalecimento das pessoas, organizações sociais e associações comunitárias rurais e urbanas na luta por seus direitos, para o exercício da cidadania e do desenvolvimento integrado e sustentável da região sisaleira⁷.

A sua atuação se expandiu gradativamente ao longo dos anos envolvendo novas linhas

⁷ A denominação da região - se deve à tradicional cultura do sisal, também conhecido como agave, planta rústica originária do México, que se desenvolve em regiões semiáridas. Sua fibra tem vasta utilização no mercado Internacional, sendo empregada nas indústrias de cordas, papel, confecção, entre outras. Na Bahia, desenvolveu-se na região econômica Nordeste, envolvendo cerca de 35 municípios, que compõem a Região Sisaleira. Essa região ganha visibilidade com pressões e campanhas da sociedade civil organizada para a questão dos mutilados nas rudimentares máquinas do sisal e o total desamparo aos trabalhadores, o que suscitou a organização de sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais na região e a organização de diferentes movimentos de luta pelos direitos trabalhistas e pela terra. (<http://www.moc.org.br/>).

de ação de formação das lideranças sociais, de atuação na gestão das políticas públicas, na efetivação das ações de convivência com o semiárido, no trabalho de comunicação e com as diferentes modulações dos sujeitos populares, tais como: dimensão de gênero, geração e relações étnico-raciais. Durante este período, suas matrizes de referência também vão se redimensionando com a incorporação da Educação Popular, principalmente de base freiriana, bem como fundamentos provenientes do paradigma da convivência com o semiárido, da agroecologia e da economia solidária.

O trabalho com educação popular, comunicação e cultura, com agricultores/as, sindicatos e organizações sociais que atuavam junto à classe trabalhadora do sisal foi gradativamente levando a instituição a se aproximar, no final da década de 1990, da educação escolar, com a formulação do Projeto CAT- Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do semiárido, e do Projeto Baú de Leitura, que passam a constituir as ações prioritárias de sua linha de ação em Educação do Campo.

O MOC, com a prática educacional e política do CAT, contribuiu para o fortalecimento do paradigma da Educação do Campo e da Educação Contextualizada, e sua articulação com outras organizações e com os movimentos sociais, foi fundamental para construção do Fórum Estadual de Educação do Campo (1998) e da RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (2000). Participou e ajudou a construir, as duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, bem como estratégias de parcerias e cooperações com instituições nacionais e internacionais que atuam na área do desenvolvimento sustentável, e da Educação Contextualizada, para apoio ao trabalho desenvolvido junto às redes públicas municipais. Sua origem e foco de atuação podemos situar no trecho a seguir.

O Projeto CAT surgiu em 1994, para atuação na formação de professoras e professores das escolas do campo, com uma metodologia específica que trabalhasse com a realidade da vida campestre, buscando transformar e contribuir com o desenvolvimento sustentável. A partir da experiência e da metodologia do CAT, o MOC, criou em 1999 o Projeto Baú de Leitura para incentivar a leitura lúdica nas escolas do campo, contribuir na luta contra o trabalho infantil e melhorar a qualidade da educação. (CARNEIRO, 2011, p.1).

Após duas décadas de trabalho com Educação Escolar, necessário se fez, uma avaliação deste trabalho, na perspectiva de identificar os resultados desta ação educativa nas políticas educacionais da região e na aprendizagem dos estudantes das escolas do campo. Esta avaliação externa foi realizada em 2011, pela instituição parceira ICEP, e seus resultados suscitaram a necessidade de um aprofundamento sobre os resultados do trabalho da instituição nas políticas educacionais e na aprendizagem das crianças nas escolas campo de atuação do Projeto CAT. É neste cenário que surgiu a proposição para realização da pesquisa dos resultados deste trabalho nos municípios da parceria entre o Movimento de Organização Comunitária – MOC localizado em Feira de Santana – Bahia, e o **UBS Optimus Foundation** e Institut zur Cooperation bei Entwicklungsprojekten - ICEP localizado na Áustria⁸.

⁸ Esta ação se desenvolve a partir de um projeto de parceria entre as duas instituições denominadas **Structural improvements to rural school education**.

1.1 Abordagem teórica e metodológica

Para realizar o estudo sobre os impactos da metodologia CAT⁹ nas políticas educacionais e na aprendizagem das crianças das escolas do campo dos municípios selecionados na pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa¹⁰ numa perspectiva da pesquisa-ação, que possibilitou um processo, não apenas de descrição, mas também de análise, reflexão e geração de acontecimentos que, em certos casos, desencadearam mudanças no âmbito da coletividade implicada, com redirecionamento de ações e prioridades do trabalho em curso.

Segundo Silvestre (2008, p. 27), a pesquisa-ação pode ser entendida como “*o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação*”. A prática colaborativa fortalece as oportunidades, para que os resultados da investigação sobre a prática possa voltar para os sistemas educacionais e escolas de forma mais aprofundada e crítica. Essa metodologia orientou a inserção dos pesquisadores em todas as etapas do trabalho, desde a entrada em campo, até na socialização e sistematização dos resultados, além de ajudar na relação com os sujeitos pesquisados, nos procedimentos e instrumentos utilizados. (HAGUETE, 1999).

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

Esse olhar não prescindiu do uso de instrumentos quantitativos como o acesso aos dados secundários para aproximação do contexto, da econometria para quantificar dados referentes ao financiamento da educação, fazendo uso de diferentes métodos de forma combinada, recorrendo-se a mais de uma fonte para coleta de dados, aliando-se o qualitativo ao quantitativo (FREITAS *et al.*, 2000), o que gerou uma triangulação¹¹ de instrumentos e dados durante vários momentos do trabalho.

Por seu compromisso de analisar e compreender uma prática educativa *in-itineri* (avaliação de um projeto em curso), e ao mesmo tempo incorporar uma dimensão *ex-post* (avaliação de ações já realizadas) para estabelecer questões, dimensões que pudessem replanejar o itinerário, a pesquisa precisou assumir uma temporalidade mais longa (organizada em 03 anos), e adotar uma diversidade de procedimentos e instrumentos para diálogo com os sujeitos e instituições envolvidas. Essa característica favoreceu a “*coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens*” (SILVA, 2003, p. 14) em função dos diferentes lugares do fazer pedagógico e político do Projeto, o que evidenciou singularidades dos contextos e dos agentes educacionais,

⁹ Uma mudança importante que foi tecida ao longo da pesquisa com os debates e reflexões com a equipe e os sujeitos de sua ação foi que o CAT tornou-se mais do que uma metodologia e de que um projeto, na verdade se constituiu num Programa de Educação do Campo e Contextualizada, que possui várias ações articuladas, a partir de uma metodologia de contextualização dos saberes.

¹⁰ A abordagem qualitativa em nenhum momento se contrapõe ao uso dos dados quantitativos secundários, ou mesmo de técnicas quantitativas, como por exemplo, utilizamos durante a investigação a econometria para uma maior aproximação dos custos e financiamentos da educação nos municípios pesquisados. Essa contraposição entre quantitativo e qualitativo há muito é questionada dentro da pesquisa educacional brasileira.

¹¹ A triangulação de métodos refere-se à comparação de dados coletados por abordagens quantitativas e qualitativas, ou seja, diz respeito a adotar métodos diversos para a análise de uma única questão ou objeto de estudo, o que ajuda a prevenir a interferência da subjetividade dos pesquisadores nas conclusões obtidas (NEVES, 1996).

e a intencionalidade comum entre eles de universalização da Proposta nos diferentes municípios.

Por isto, que a pesquisa assumiu em diferentes momentos uma dimensão avaliativa, visto que as informações coletadas e sistematizadas transformaram-se em material para análise e debate com grupo, o que levou a uma relação sistemática entre o planejamento, o fazer pedagógico nas escolas, a formação dos professores, e principalmente a intencionalidade de que os seus achados pudessem contribuir com a melhoria da aprendizagem e da prática docente, assim, *“sempre informar os sujeitos envolvidos no processo educativo acerca do que vem acontecendo nas suas interações, possibilitando informações para as regulações do trabalho docente e das aprendizagens”* (SILVA, 2003, p. 13), tornou-se um procedimento fundamental do processo de pesquisa.

1.2 Fundamentação Teórica: categorias de análise e conceitos centrais

As categorias analíticas que orientaram a análise das informações coletadas durante a investigação foram: *Educação do Campo e contextualização, Avaliação de programas sociais e qualidade na educação*. Estas categorias buscaram dialogar com os conceitos de eficácia, eficiência e efetividade nas políticas públicas. Além disso, buscamos referenciais que estão postos no debate da política educacional brasileira, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem no ensino fundamental e ao financiamento da educação, na perspectiva de identificar como os resultados da pesquisa podiam gerar um contraponto à concepção de avaliação e de financiamento da educação na busca pela universalização do CAT na rede pública dos municípios do semiárido.

1.2.1 Educação do Campo e contextualização

A prática educativa que se articula em torno do conceito da Educação do Campo no Brasil, encontrou nas iniciativas educativas da contextualização e convivência com o semiárido, um laboratório vivo para organização do trabalho pedagógico contra hegemônico ao modelo de escola descontextualizada e excludente existente.

O CAT procura, a partir de um itinerário educativo, estimular o diálogo entre os saberes dos sujeitos (estudantes, famílias, comunidade) com os conhecimentos produzidos pelas áreas de conhecimento, na perspectiva de situar esses sujeitos no seu contexto histórico (social, ambiental, produtivo, organizacional), ampliando seus conhecimentos, suas ações, suas capacidades de identificar as problemáticas de sua realidade e construir soluções apropriadas de melhoria das condições de vida. Revisita, sem cessar, uma ideia posta por Paulo Freire (2008 p. 70-71):

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

A centralidade dos sujeitos e do contexto como sendo o ponto de partida da escola, que rompe as narrativas universalistas e homogeneizadoras da escola, e traz para o cotidiano escolar a dinâmica da unidade e da diversidade na produção do conhecimento, portanto, na descolonização do currículo. Isso gera na proposta um diálogo profícuo entre a contextualização e a Educação do Campo, ao trazer os sujeitos protagonizando o processo de construção do conhecimento. Assim, a Educação do Campo como um conceito contemporâneo se coloca dentro das contradições da sociedade capitalista brasileira, e emerge,

Protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2011, p.259).

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

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

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

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

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

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

Respaldados por este artigo, os movimentos sociais do campo construíram um espaço de diálogo e mobilização no Conselho Nacional de Educação para formulação de um marco jurídico para as políticas educacionais do campo, iniciando com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo¹² (2001), Diretrizes Complementares para a Educação do Campo (2008) e o Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que institui a Educação do Campo nos sistemas de ensino na Educação Básica e Superior. Essa legislação dentre outras questões explicita o conceito da Educação do Campo, como:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível

¹² Diretrizes são normas e critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que têm fundamentos legais e servem para orientar a organização das escolas do campo, e cujas regras devem ser regulamentadas pelos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, na oferta da Educação Básica. Ou seja, todos os sistemas de ensino, na oferta desse nível de educação para a população do campo, deverão seguir o que está previsto nas diretrizes.

médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (CNE, 2008)

A luta histórica por acesso e permanência com sucesso na escola do campo ganhou novo contorno como ação afirmativa pelo direito à diversidade, pela democratização da gestão, pela participação política da população, pela formação e condições de trabalho para os educadores (as) e gerou uma mobilização e proposições por políticas públicas que contribuíram para a construção de um marco legal específico da Educação do Campo e políticas educacionais, cuja implementação desafia as organizações sociais e gestores públicos na perspectiva de seu enraizamento como uma política de Estado nas diferentes esferas governamentais.

A diversidade das práticas educativas existentes no movimento da educação do campo possibilita um repensar da organização do trabalho pedagógico e curricular nas escolas, o incentivo a participação da família e das organizações, a integração curricular, a contextualização da educação, o protagonismo dos sujeitos sociais contribuem para questionar o modelo de escola implantado desde o século passado neste espaço.

A proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro é a construção de uma educação insurgente, na perspectiva de outro projeto de desenvolvimento para o Semiárido e para o país, isto é, a negação do projeto hegemônico de sociedade e escola que minimizam as possibilidades de vida com qualidade e sustentabilidade no semiárido e no campo.

Com isso, o Movimento da Educação do Campo afirma a territorialidade como construção de identidades, num determinado tempo e espaço, composta por uma pluralidade de gestos, linguagens, modos de vida, sujeitos, saberes, de crenças, costumes, e a articulação das práticas educativas, as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, pela produção e reprodução de sua vida que gera possibilidades de uma prática emancipatória. Isso significa que precisamos pensar um projeto de desenvolvimento para o país que supere essas desigualdades geográficas, regionais, sociais e culturais.

A proposta CAT emerge no entrelaçamento da prática educativa da Educação Popular desenvolvida pelo MOC com agricultores familiares, assalariados e assentados da região sisaleira da Bahia e dos movimentos da Educação do Campo e da Educação Contextualizada que se engendravam no Brasil e no território baiano.

A perspectiva da identidade da escola posta pela luta e organizações sociais e os sujeitos do campo como protagonistas da prática pedagógica torna-se referência para pensar uma metodologia que mudasse o trabalho pedagógico descontextualizado e precarizado das escolas na região. Assim, a Educação precisa ser entendida como maior que a escola, pois está presente no trabalho, na família, na cultura, nas organizações sociais, etc. Embora a escola seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana.

Nessa perspectiva as práticas educativas desenvolvidas no semiárido começam a se articular e constituem a Rede de Educação do Semiárido – RESAB, que colocam como pressuposto comum do seu fazer pedagógico à contextualização e a convivência com o semiárido.

1.2.2 Qualidade na educação

O debate sobre a qualidade na educação se coloca como uma questão polêmica e atual na Educação brasileira, todavia, por se colocar conceitualmente com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define diferentes conceitos e concepções, buscamos explicitar qual referencial teórico que nos orientou durante a investigação para tratar desta questão.

Adotamos neste trabalho o conceito de qualidade da educação, a partir do referencial freiriano¹³, considerando as dimensões do processo de aprendizagem, que são compreendidas como as questões comprometidas com a formação de pessoas, para serem sujeitos de direitos e de vida plena. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações sociais.

De um modo geral são quatro as dimensões do processo de aprendizagem na perspectiva freiriana que buscamos considerar para olhar que mudanças ocorreram na qualidade da educação com a implementação do Projeto CAT: **a dimensão do conhecimento, a dimensão estética, a dimensão ambiental e a dimensão dos relacionamentos humanos.**

A dimensão do conhecimento pensa a educação como um processo para garantir ao ser humano a apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Essa dimensão implica discutir a relevância dos conteúdos curriculares, sua relação com os processos produtivos e as relações entre teoria e prática, na compreensão do conhecimento científico. Conforme nos coloca Freire (1983, p.35), o conhecimento se articula com a vida, como ato cognoscente do sujeito, ao se auto perceber como sujeito no mundo - em que se encontra, por isto, capaz de intervir e transformar o mesmo. Logo, o conhecimento é um processo que transforma - tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor. Isto é, o conhecimento só é possível por meio da relação dialógica e de reciprocidade entre as partes do processo de aprendizagem.

No Projeto CAT, incorporando essa perspectiva, o conhecimento também é um instrumento fundamental para promover melhorias nas condições de vida da população local e para aumentar a produtividade econômica no Semiárido, por isto, incorpora em seus temas geradores que serão concretizados em conteúdos pedagógicos em sala de aula, questões relacionadas à produção sustentável, à economia solidária, ao manejo sustentável dos recursos hídricos, dentre outros.

A dimensão estética do processo de aprendizagem está relacionada com os estímulos à criatividade, às emoções e afetos, em uma dinâmica na qual o sujeito percebe o objeto do desejo e o resignifica. No contexto do processo ensino aprendizagem no espaço escolar, a dimensão estética deve estar relacionada com as condições do ambiente educativo, facilitando um espaço escolar de prazer, criatividade e pertencimento, a fim de potencializar a capacidade criativa e apreciativa dos estudantes. Dimensão que encontramos presente na prática e nas falas dos egressos, estudantes, docentes e gestores das escolas que trabalham com o Projeto CAT. A autonomia e a criatividade dos estudantes e das escolas trazem um diferencial significativo entre estas escolas e outras que não adotam tal perspectiva.

A dimensão ambiental da aprendizagem envolve um olhar sistêmico sobre a relação do ser humano como ser da natureza e social, pelo seu pertencimento a um espaço, um bioma, enfim, como são geradas as relações de respeito por si e pelos outros para conviver com este território, construindo estratégias de vivências sustentáveis e alternativas políticas de enfrentamento às problemáticas resultantes de uma visão instrumental e predatória da natureza.

Na perspectiva Freiriana, é preciso ter-se presente no processo de formação da dimensão ambiental a realidade - ambiente concreto e cotidiano dos educandos, tanto local como global, na perspectiva de conexões complexas entre o tecido social (econômico, político, cultural, ético, tecnológico, etc.) e a teia do mundo natural (dinâmicas ecológicas) e conceber o

¹³ Para isto, foi fundamental problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade, como sendo algo relacionado apenas aos insumos, recursos, custos e benefícios, que embora sejam importantes, não englobam todo o debate sobre a qualidade na educação.

mundo como um conjunto de relações históricas, construídas socialmente de forma dinâmica, dialética e inter-relacional.

No que se refere à dimensão dos relacionamentos humanos, a ética da humanização do ser humano fomenta a promoção de vínculos, de interações e reconhecimentos das diversidades humanas, o que pressupõe uma prática educativa antirracista, antissexista e contra qualquer tipo de discriminação. Isso pressupõe um fortalecimento da participação, da autonomia, do diálogo entre os saberes, as organizações sociais, a escola e a família e, portanto, um fortalecimento de uma gestão escolar democrática com o conjunto da comunidade escolar (estudantes, educadores, gestores, pais, mães) e com a comunidade no entorno (organizações sociais, poder público, instituições sociais).

Tendo como premissa essa reflexão qualitativa sobre a lógica do processo de ensino aprendizagem, além da pura relação custo benefício da teoria do capital humano, reconhecendo as desigualdades desse processo de aprendizagem e a qualidade almejada, a nossa pesquisa pensou os diferentes resultados referentes às políticas educacionais e de financiamento e custos da ação educativa nos municípios campo da pesquisa.

1.2.3 Avaliação dos programas sociais

A necessidade de avaliação dos programas sociais desenvolvidos no Brasil tanto pela administração pública como por entidades da sociedade civil, embora seja premente e tenha ocorrido nos últimos tempos, ainda apresenta uma grande fragilidade devido à inexistência de uma prática sistemática e sistematizada de monitoramento, de um desenho lógico articulado entre as várias políticas desenvolvidas que possibilite identificar os resultados de cada uma das ações e da articulação entre elas, o que exige não apenas conhecimentos sobre macro política, mas também sobre métodos e técnicas da pesquisa e efetivação dos diversos programas. Isto requer dos pesquisadores conhecimentos técnicos e metodológicos apropriados à temática, como também uma capacidade de improvisar diante das dificuldades que vão surgindo ao longo do trabalho.

A avaliação é compreendida então como uma ação dinâmica, que implica num processo de transformação e mudanças. Deve primar pelo levantamento diagnóstico de uma situação ou contexto, visando uma posterior tomada de decisão, empreendida direcionalmente em uma autorreflexão sobre as finalidades e resultados. Pesquisas recentes indicam *“a necessidade de objetivos ou finalidades específicos que atuem como referencial concreto da atividade avaliadora, que a faça menos arbitrária, mais justa e útil”* (ZABALA, 1998, p. 222).

No escopo deste trabalho, utilizaremos a seguinte definição de avaliação de programas sociais, conforme mencionada em Chianca (2001, p.16), como,

A coleta sistemática de informações sobre as ações, as características e os resultados de um programa, e a identificação, esclarecimento e aplicação de critérios, passíveis de serem defendidos publicamente, para determinar o valor (mérito e relevância), a qualidade, utilidade, efetividade ou importância do programa sendo avaliado em relação aos critérios estabelecidos, gerando recomendações para melhorar o programa e as informações, para prestar contas aos públicos interno e externo ao programa do trabalho desenvolvido.

Quando pensamos em avaliar uma determinada política ou um programa social específico devemos ter claro que as condições para a avaliação já devem estar presentes, desde o processo de formulação da referida política/programa. Isto porque precisamos ter informações sobre as condições dos grupos (ou regiões, ou instituições, ou qualquer outra unidade de análise) antes

da política/programa terem sido implantados (as). Sem esta informação se torna praticamente inviável pensarmos em qualquer tipo de avaliação.

Para isto, realizamos levantamento de dados em anos anteriores à implementação da proposta nos municípios. Aplicamos um questionário para construção de um marco de referencia no início da pesquisa e utilizamos diferentes espaços e instrumentos durante o processo. Estes dois momentos no tempo (o antes e o depois) são essenciais, pois sem eles não temos como identificar possíveis mudanças que possam ter ocorrido em função daquela intervenção.

Segundo Cohen & Franco (1993) a avaliação de um projeto social pode ser caracterizada por três momentos: antes (*ex ante*) do início, durante (*in itinere*) e depois (*ex post*) do projeto executado.

Na primeira, a avaliação *ex ante*, a agenda política e institucional permite escolher as melhores estratégias para a consecução dos objetivos do projeto. Nesse momento, as avaliações têm papel formativo e conceitual (preferências, formulação e pesquisa de opinião), irão estabelecer e identificar as necessidades e o planejamento para a implementação do projeto. Já o momento *in itinere* busca avaliar e monitorar o projeto em curso. O *ex post* tem papel somativo e avalia o projeto já realizado para estabelecer decisões de continuidade e alterações, bem como estabelecer o impacto da ação.

Neste sentido, tivemos duas dimensões da avaliação em curso, para identificar as mudanças que ocorreram nas políticas educacionais dos municípios beneficiários do projeto: os fatores que contribuíram para a melhoria da prática pedagógica dos professores e a influencia do projeto na aprendizagem dos(as) educandos (as) das escolas envolvidas.

O caráter processual da investigação que articulou pesquisa e avaliação referenciada na pesquisa-ação construiu uma relação entre os objetivos, conteúdos, métodos e planejamento com o objetivo de “*sempre informar os sujeitos envolvidos no processo educativo acerca do que vem acontecendo nas suas interações, possibilitando informações para as regulações do trabalho docente e das aprendizagens*” (SILVA, 2003, p. 13). Assim, avalia-se sempre, para melhorar a qualidade do objeto avaliado. A dinâmica avaliativa precisa gerar constantemente informações para tomadas de decisões que intencionem o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e conscientizem os(as) sujeitos envolvidos nos resultados e impactos da ação.

Roche (2002, p.37) define impacto como “*mudanças duradouras ou significativas – positivas ou negativas planejadas ou não - nas vidas das pessoas e ocasionadas por determinada ação ou série de ações*”. A complexidade de como identificar estes impactos do projeto, considerando inclusive, que muitas mudanças são decorrentes também de outras ações existentes no contexto da pesquisa, a partir de outros proponentes, foi determinante para estabelecer um diálogo entre os dados quantitativos e as falas dos sujeitos, na intenção de identificar o que se atribuía a contribuição do CAT para se atingir determinado resultado, ou quais traços de singularidades se evidenciavam no fato para relaciona-lo a prática do Projeto nas escolas, nos professores, nas políticas educacionais, nos estudantes e na comunidade.

Assim, buscamos um diálogo com os conceitos de **efetividade, eficácia e eficiência na política pública**, na perspectiva de entendimento destes resultados¹⁴, sem, no entanto, se restringir a este referencial na análise.

Por **avaliação de efetividade**, entende-se o exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação (Figueiredo & Figueiredo, 1986). Neste sentido, não

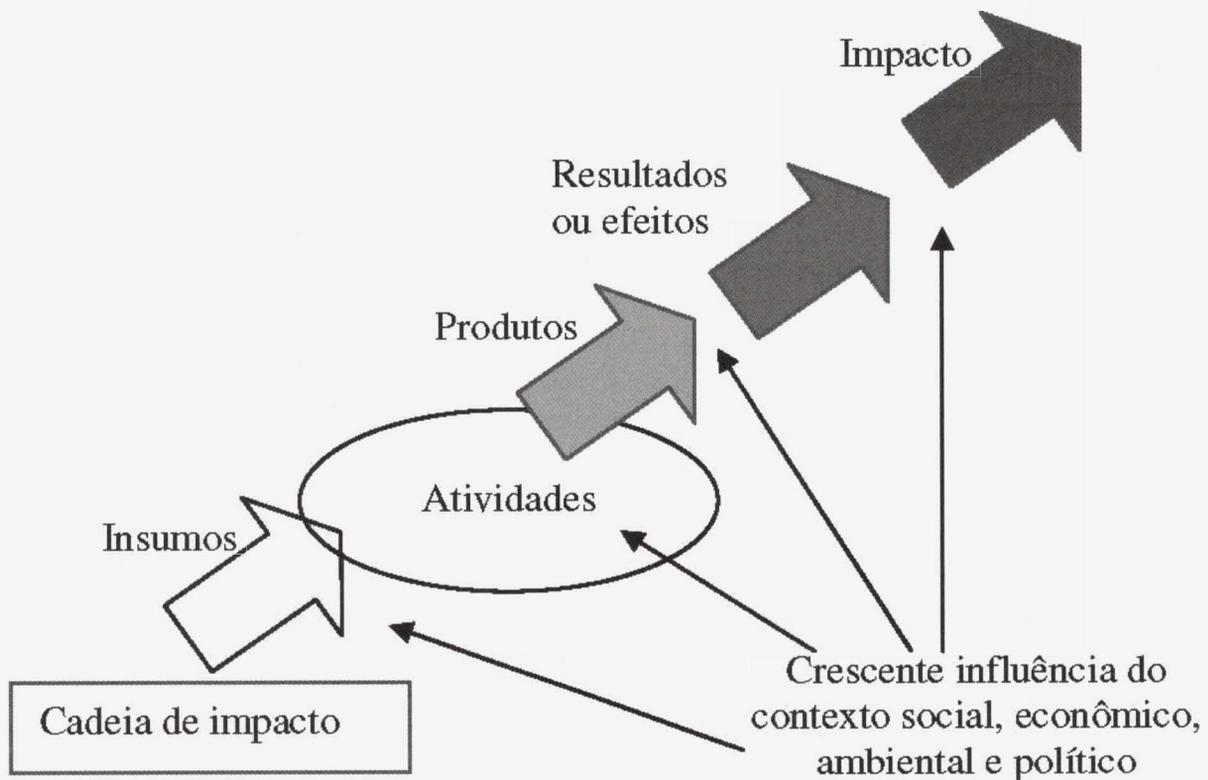
¹⁴ A literatura de avaliação de políticas públicas costuma distingui-las em termos de sua efetividade, eficácia e eficiência, distinção esta que é basicamente um recurso analítico destinado a separar aspectos distintos dos objetivos e, por consequência, da abordagem e dos métodos e técnicas de avaliação.

teremos como isolar as mudanças como sendo creditadas apenas as ações do Projeto CAT. Elas também são decorrentes e articuladas a uma ação institucional de longo prazo desenvolvida pelo MOC, ações educativas escolares e não escolares¹⁵.

Por **avaliação de eficácia** entende-se a avaliação da relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados efetivos (Figueiredo & Figueiredo, 1986). Esta avaliação pode ser feita entre, por exemplo, as metas propostas e as metas alcançadas pelo programa ou entre os instrumentos previstos para sua implementação e aqueles efetivamente empregados.

Por **avaliação de eficiência** entende-se a avaliação da relação entre o esforço empregado na implantação de uma dada política e os resultados alcançados (Figueiredo e Figueiredo, 1986). Essa dimensão torna-se importante na pesquisa pela dificuldade que temos no país em avaliar os custos reais da efetivação das políticas articuladas com os resultados na melhoria nas condições de trabalho e na qualidade da aprendizagem e na melhoria de vida nas comunidades do campo. Esses elementos de avaliação das políticas públicas podem ser visualizados conforme nos mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Elementos de avaliação das políticas públicas



Fonte: Roche, 2002.

Considerando estes elementos, buscamos identificar e analisar os recursos humanos e financeiros disponibilizados pelo MOC e pelo ICEP, para o desenvolvimento das atividades nos

¹⁵ Durante o processo de pesquisa conseguimos suscitar uma reflexão sobre a relação CAT e Baú de Leitura, inclusive nas ações formativas que possibilitaram mudanças importantes no trabalho, conforme ao final da pesquisa foi avaliado pelos sujeitos envolvidos no projeto.

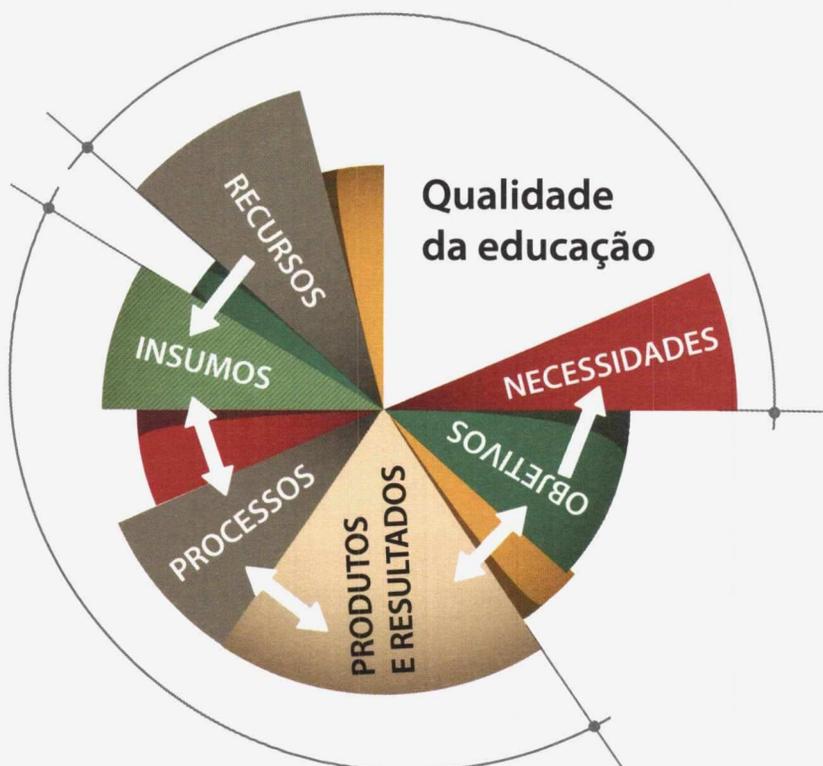
municípios e seus objetivos, os produtos e resultados obtidos e quais os impactos identificados pelos sujeitos como resultantes desta ação.

Com relação ao financiamento da educação e a qualidade de ensino, a ideia central é a questão de como dotar a educação de recursos para construir um sistema educacional de qualidade e equidade. A ideia de que a igualdade de acesso propicia igualdade de chances só poderia ocorrer se vários atributos e condições sociais dos indivíduos fossem constantes, por isto precisamos considerar a noção de igualdade de oportunidades, dentro de um contexto social e de suas relações sociais. Isto contribuiu, na última década, para a tomada de consciência de que as oportunidades de um indivíduo dependem também do seu pertencimento social e comunitário.

A superação da realidade desigual passa pela construção de políticas de ação afirmativa, no sentido de garantir um aumento dos investimentos para as regiões mais pobres e para os segmentos mais discriminados da população. O desafio do investimento em educação no Brasil deve levar em consideração o enfrentamento de três problemas cruciais - acesso, permanência e aprendizagem com sucesso - , integrando-os e relendo-os, a partir do desenvolvimento social e da garantia dos direitos humanos.

No interior do elemento insumos necessários para educação de qualidade, a questão dos recursos financeiros torna-se fator fundamental, sem querer com isso reduzir a qualidade da educação a uma discussão puramente economicista, porém os insumos financeiros e de infraestrutura são imprescindíveis às condições de trabalho dos docentes e ao processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que os elementos de um sistema educacional estão relacionados umbilicalmente com os recursos e as necessidades, sendo os recursos transformados em insumos para satisfazer as necessidades, conforme ilustra o infográfico abaixo:

Gráfico 2 - Qualidade da educação numa visão sistêmica¹⁶



Fonte: sistematizado pelos autores

¹⁶ Martínez Rizo, Felipe. *La calidad de la educación en Aguascalientes*, UAA, México: 1996

1.3 Campo empírico da pesquisa

Para escolha dos municípios campo da pesquisa foram selecionados quatro dentre os que desenvolvem o projeto CAT, na parceria entre o MOC e o ICEP, com base nos seguintes critérios:

– dois municípios que estão no projeto desde o início, sendo escolhidos os municípios de Conceição do Coité e Riachão do Jacuípe.

– dois municípios que aderiram mais recentemente ao projeto, sendo escolhidos os municípios de Barrocas e Serrinha.

Vejamos no Quadro 1 a relação dos municípios e o respectivo ano de adesão ao projeto.

Quadro 1 – Relação dos municípios com ano de adesão ao CAT

MUNICÍPIO	TERRITÓRIO	ANO DE ADESÃO
BARROCAS	SISAL	2004
CONCEIÇÃO DO COITÉ	SISAL	2000
RIACHÃO DO JACUÍPE	BACIA DO JACUÍPE	1998
SERRINHA	SISAL	2010

Fonte: Programa de Educação do MOC, 2014.

Como vemos no quadro 01, temos município que já trabalha há mais de 14 anos com a proposta. O trabalho foi iniciado, muitas vezes, numa escola, numa turma, a partir da adesão de uma professora ou numa relação direta com a Secretaria de Educação e, posteriormente, foi se expandido para toda a escola ou para outras escolas do município.

Como grupo de controle é para possibilitar uma análise comparativa, foram escolhidos dois municípios que não possuíam atuação do projeto e que ficavam dentro da mesma região, sendo escolhidos os municípios de Gavião e Tucano.

Durante a pesquisa, o município de Gavião que fazia parte do controle da pesquisa fez adesão ao Baú de Leitura e começou, a partir de 2013, a implantá-lo nas escolas municipais.

1.4 Sujeitos da pesquisa

A diversidade dos sujeitos envolvidos na proposta foi se evidenciando desde a revisão da literatura¹⁷ sobre o Projeto CAT, por isto, ao longo da pesquisa, envolvemos de forma direta e indireta:

– Professoras e coordenadoras municipais de educação, responsáveis em seus municípios pela execução da educação oferecida às crianças, especialmente nas escolas do campo;

¹⁷ Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, pois, mesmo que existam poucas referências sobre o assunto pesquisado, nenhuma pesquisa hoje começa totalmente do zero. Haverá sempre alguma obra, ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com as ações do projeto.

- Equipes pedagógicas municipais e diretores de escola, responsáveis diretos pela gestão da proposta nas escolas dos municípios;
- Lideranças comunitárias, representantes da sociedade civil, para uma participação efetiva nos processos educacionais dos municípios e o controle social das mesmas;
- Conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação e Gestores da Educação Municipal, para que valorizem, entendam e efetivem em seus municípios políticas que fortaleçam a educação do campo.

1.5 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Procedimentos diversos foram utilizados para o desenvolvimento do trabalho. Primeiro, uma pesquisa exploratória, cujo objetivo foi familiarizar-se com a temática, pelo grupo de pesquisadores (visto se constituir de uma equipe externa), como também construir e sistematizar o perfil sócio educacional dos municípios campo de pesquisa e do público envolvido no projeto. Isso possibilitou a construção da linha de base da pesquisa, como também de pressupostos, categorias e indicadores que foram discutidos nas socializações e aprofundados na sistematização.

O estudo analítico das informações envolveu procedimentos comparativos, no sentido de descobrir regularidades, perceber transformações, descontinuidades, continuidades, semelhanças e diferenças entre os municípios participantes do projeto, em suas diferentes fases de inserção e o grupo de controle (municípios que não vivenciam a proposta).

A diversidade de instrumentos e finalidades de cada um deles se colocou na pesquisa como um processo educativo, num diálogo permanente entre o trabalho de campo, as discussões coletivas nas socializações e a revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa. Vejamos,

Quadro 2 – Instrumentos de pesquisa e finalidades

INSTRUMENTOS	COM QUEM? PARA QUE?
<p>LEVANTAMENTO DE DADOS PRIMÁRIOS</p> <p>SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS</p>	<p>CONSTRUÇÃO DA LINHA DE BASE DA PESQUISA – MARCO ZERO DO CENÁRIO – referência 2007-2008</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Base de dados de órgãos de pesquisa <ul style="list-style-type: none"> - caracterização socioeconômica dos municípios ✓ Perfil educacional dos municípios ✓ Secretarias municipais de educação <ul style="list-style-type: none"> - organização das informações e dos dados ✓ Banco de dados do MOC ✓ Levantamento dos orçamentos dos municípios
<p>QUESTIONÁRIOS</p>	<p>CONSTRUÇÃO DO MARCO ZERO DOS SUJEITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterização do perfil dos beneficiários do projeto <ul style="list-style-type: none"> - coordenadores pedagógicos, diretores, gestores, professores. ✓ Índices de desempenho da aprendizagem, nos municípios.

ANÁLISE DOCUMENTAL	ANÁLISE DOCUMENTAL CONHECIMENTO DA PROPOSTA E DAS POLÍTICAS EXISTENTES NOS MUNICÍPIOS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Documentos do MOC - documentos das políticas municipais (planos municipais, planilhas orçamentárias, projetos pedagógicos das escolas).
ENTREVISTAS	PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE A PROPOSTA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Egressos/coordenadores pedagógicos/secretários de educação/professores/estudantes ✓ Além disso, tivemos dois grupos como campo de pesquisa: os que são beneficiários do projeto e o grupo de controle (aquele que não recebe ou no caso não foi atingido pela política/programa social).
GRUPO FOCAL	IMPACTOS DA PROPOSTA E NECESSIDADES DE MUDANÇAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de grupos focais com egressos das escolas, para discussão sobre a metodologia e sua contribuição para sua formação e aprendizado escolar. ✓ Realização de grupos focais com famílias e sociedade, para identificação do impacto da proposta, no entorno da escola.
VISITAS NOS MUNICÍPIOS	COLETA DE INFORMAÇÕES, CONTATO COM OS BENEFICIÁRIOS DA PROPOSTA E ACOMPANHAMENTO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo com gestores sobre a organização dos orçamentos municipais da educação do campo. ✓ Realização de visitas nos municípios pelo pesquisador/ economista às secretarias de educação para realização de entrevistas ✓ Entrevistas com representantes da sociedade civil ✓ Levantamento dos custos e dados financeiros dos municípios- uso da econometria ✓ Aplicação de questionário com os estudantes das escolas que possuem CAT e com as escolas do grupo de controle. ✓ Visitas às escolas, para conhecimento da infraestrutura e registro fotográfico.
SEMINÁRIOS DE PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constituição de grupo de estudo sobre alfabetização e letramento. ✓ Integração do CAT com outros programas de educação, nos municípios.

<p>REUNIÕES COM EQUIPE DO MOC</p>	<p>AValiação e PLANEJAMENTO DOS PASSOS DA PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialização dos achados de cada etapa da pesquisa, para reflexão com a equipe coordenadora do projeto. ✓ Estudos sobre as temáticas que despontam como desafios ou fragilidades na pesquisa.
<p>MAPEAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</p>	<p>IDENTIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO, INSTRUMENTOS E DESEMPENHO AVALIATIVO DA APRENDIZAGEM.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantamento dos instrumentos de avaliação utilizados em cada município, para discussão da concepção de avaliação adotada. ✓ Inserção das escolas do campo no sistema de avaliação, o que traz novos elementos para o debate e para os indicadores da educação. ✓ Levantamento em cada município das escolas que participaram do SAEB e da PROVA BRASIL. ✓ Verificar quais escolas do CAT não participou desta avaliação, para que possamos aplicar o instrumento de avaliação nas mesmas. ✓ Encontro com os professores para discutir sobre a avaliação e levantamento dos instrumentos de avaliação existentes nos municípios. ✓ Proposta de ficha de avaliação a ser utilizada pelos professores das escolas que possuem CAT.
<p>SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES</p>	<p>Das falas dos diferentes sujeitos coletados pelos diferentes instrumentos. Dos documentos das políticas públicas, das propostas pedagógicas, de todo o material coletado durante a pesquisa a partir dos diferentes instrumentos.</p>
<p>SEMINÁRIOS DE PESQUISA</p>	<p>SOCIALIZAÇÃO, ESTUDOS E PROPOSIÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão dos achados da pesquisa com o público beneficiário ✓ Aprofundamento sobre o contexto Socioeconômico do território ✓ Estudo sobre políticas públicas de educação do campo ✓ Estudo sobre orçamento público, finanças públicas e financiamento da educação.

Fonte: sistematizado pelos autores

1.6 Análise e interpretação dos dados e informações

No que se refere aos instrumentos qualitativos da pesquisa (entrevistas, análise documental, grupo focal), utilizamos como ferramenta para análise do conteúdo dos mesmos, a análise temática (BARDIN, 1998), que tem como finalidade a interpretação das informações, na perspectiva de descobrir os núcleos de sentido que compunham uma comunicação, cuja presença ou frequência significassem algo para o objetivo analítico visado, ou seja, tradicionalmente, a análise temática se encaminhou para contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Operacionalmente, a análise temática desdobrou-se em três etapas, conforme nos coloca MINAYO (2010):

- ✓ A **pré-análise**, que consistiu na escolha dos documentos a serem analisados; na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-as frente ao material coletado; e na elaboração de indicadores que orientaram a interpretação final. Para isso, separamos todo o material coletado e organizamos para ser decomposto nas seguintes tarefas:
- ✓ A **leitura flutuante**, leitura do conjunto das informações coletadas, que consistiu em tomar contato exaustivo com o material coletado, para se impregnar pelo seu conteúdo. Nesse momento, as perguntas feitas na pesquisa estavam sempre presentes, no sentido de progressivamente buscarmos a compreensão do material lido.
- ✓ A **Constituição de Corpus**, organização do material, de tal forma que pudessem responder a algumas normas de validade dos dados coletados: exaustividade (que contempla todos os aspectos levantados no roteiro); representatividade (que contenha a representação no universo pretendido); homogeneidade (que obedeça a critérios precisos de escolha em termos de temas, técnicas e interlocutores); pertinência (os documentos analisados deviam ser adequados ao objetivo do trabalho).

Para análise selecionamos as unidades de registros que podiam ser uma palavra, uma frase ou um tema, para, em segundo lugar, classificar as informações que apareciam agregadas a cada uma delas. No que se refere às informações quantitativas, usamos dados secundários provenientes de diferentes fontes de pesquisa, análise estatística e da econometria. As técnicas da econometria permitiram estimar as probabilidades de ocorrência de um evento qualitativo, com o auxílio de variáveis observáveis que pudessem influenciar essa ocorrência.

Uma dessas técnicas consiste em fazer uso de uma regressão logística binomial como modelo explicativo dessas probabilidades. Em nosso caso, o evento qualitativo binomial é o fato de a criança entrevistada ter participado ou não do projeto CAT. O modelo **logit** resulta do logaritmo da razão de probabilidades das duas situações possíveis, quais sejam participar (sucesso) e não participar (insucesso) do projeto CAT, isso contribuiu para analisar as informações coletadas junto aos egressos do Programa, identificando as contribuições do Projeto CAT na sua vida.

1.7 Etapas, atividades e achados da investigação

Como a pesquisa tinha uma dimensão temporal de longo prazo, desenvolvemos a mesma em três etapas, cada uma durante um ano, com diferentes procedimentos e atividades, cujos achados eram discutidos com a equipe do Projeto CAT e socializados em seminários, ao final de cada etapa, na perspectiva de que estas informações possibilitassem uma avaliação e o planejamento de ações a fim de fortalecer e avançar a implementação do CAT nos municípios. Vejamos o que caracterizou cada etapa, com seus respectivos produtos:

1.7.1. PRIMEIRA ETAPA – Finalidade: Socializar a linha de base dos processos de aprendizagem dos alunos e estruturação da educação nos municípios (currículo adequado, conselhos funcionando, melhoria na aprendizagem, inserção da educação do campo nos instrumentos da política educacional, etc.).

Para atingir tais finalidades, a pesquisa buscou se estruturar durante o primeiro ano, com a constituição da sua equipe, o que significou um aprendizado importante, por articular pesquisadoras de Universidades públicas de Estados diferentes na coordenação do trabalho, num permanente diálogo com a equipe de Educação do MOC e o ICEP, como instituições parceiras do trabalho e demandante da pesquisa¹⁸. Dentre as ações e resultados do primeiro ano, cabe destacar:

a) **Construção da linha de base da pesquisa** com uma caracterização geral dos municípios campo de pesquisa em suas dimensões demográficas, sociais, econômicas e educacionais. Para isto, foi de suma importância o levantamento dos dados secundários, como também, o levantamento de informações, nas secretarias de Educação dos municípios. No que tange às condições educacionais, foram considerados, primeiramente, os níveis e as condições de analfabetismo, as matrículas, aprovação, distorção idade/série e evasão, assim como as características do sistema educacional nos municípios investigados. Agregaram-se aos dados secundários informações obtidas em visitas às escolas e secretarias municipais de educação, colhidas através de observação direta e de entrevistas com gestores, professores e outros agentes.

✓ **Resultados Iniciais:** Nesse momento, identificamos dados e indicadores sobre a demografia e a densidade dos municípios, que sinalizaram para uma alta ruralidade, suscitando a necessidade de aprofundar o que é rural e urbano no espaço do semiárido. Nos municípios não se efetiva uma discussão e uma definição sobre a questão, e todos seguem o que fica definido pelo IBGE e o Censo Escolar. Esta questão é um problema social que precisa ser trabalhado administrativamente e politicamente como determinante para as políticas públicas. Os municípios embora apresentassem um crescimento na adesão das escolas à proposta, ainda não universalizaram a mesma. No entanto, constatamos em todos os municípios indicadores importantes, tais como: aumento nos índices de aprovação, e conseqüentemente, diminuição na reprovação, abandono e na distorção idade série, maior percentual de docentes com formação inicial mínima exigida na lei para atuação na educação infantil e ensino fundamental, o que implica um cenário qualitativamente diferenciado da década anterior no país.

✓ **Limites:** Durante o seminário de socialização, evidenciou-se que a fragilidade da organização e sistematização de dados, nas secretarias de Educação, trazem dificuldades para a construção de um perfil que corresponda à realidade do trabalho político e educativo realizado em cada o município, conseqüentemente uma análise dos resultados municipais de forma mais próxima à realidade do que os dados postos nas pesquisas nacionais. Isso gera uma dependência nos encaminhamentos das políticas públicas com relação a estes resultados, o que geralmente não contempla as especificidades das escolas do campo.

¹⁸ A pesquisa foi registrada na coordenação de pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, para sua institucionalização e certificação dos pesquisadores envolvidos.

✓ **Desafios:** Esta constatação colocou como desafio para a equipe de gestão do Projeto e aos gestores municipais a necessidade de construção de instrumentos de coleta e sistematização dos dados, estruturação e organização de um setor responsável por esta ação nos municípios, inclusive com instrumentos que sistematizem as especificidades das escolas localizadas em diferentes espaços rurais: assentamentos, áreas de assalariamento, comunidades quilombolas, etc...

b) Pesquisa de Campo para entrevistar professores (as) que atuam com o Projeto CAT nos municípios campo da pesquisa. Foram entrevistados 66 professores dos quatro municípios, com a finalidade de construir um perfil do beneficiário, identificar suas percepções sobre o Projeto na sua formação, na sala de aula e na escola.

✓ **Potencialidades:** o grupo dos entrevistados demonstrou uma adesão aos princípios e fundamentos do CAT; o reconhecimento e a valorização que os mesmos apresentam, com relação ao campo e ao semiárido; a responsabilidade que sentem com as mudanças na Escola do Campo e um compromisso com a sustentabilidade do campo e do semiárido;

✓ **Limites:** nos últimos dois anos, a formação dos professores era realizada pelos coordenadores, a renovação ocorrida na categoria, com a entrada de novos que desconheciam a proposta do CAT fragilizou o trabalho nos municípios. Essa rotatividade é, em grande parte, decorrente da ausência de concursos públicos nos municípios, o que gera uma parcela de professores contratados e temporários, que podem ser dispensados a qualquer tempo do trabalho.

✓ **Proposição:** cronograma de formação dos professores pela equipe do Projeto, apenas pelos coordenadores multiplicadores; a formação precisa enfatizar as matrizes teóricas do CAT, os fundamentos da metodologia e do seu itinerário pedagógico; elaboração de fichas nos municípios com problemáticas conjunturais, e não apenas com os temas base adotadas pelo CAT; realização de oficinas com professores, coordenadores, gestores e sociedade civil, para discussão dos instrumentos da política pública, como inserir a educação do campo nestas políticas e o papel de cada um dos sujeitos e instituição na formulação, efetivação e controle social das políticas.

c) Pesquisa de Campo para construção do perfil dos coordenadores pedagógicos

✓ **Resultados iniciais:** Entrevistamos 10 coordenadores pedagógicos¹⁹, com a finalidade de construir seu perfil profissional, mas também identificar sua percepção sobre o Projeto CAT. Os coordenadores pedagógicos constituem a rede de multiplicadores²⁰, dentro da proposta.

✓ **Potencialidades:** Os coordenadores expressam satisfação em trabalhar com a proposta e enfatizam as mudanças existentes nas práticas das escolas, na aprendizagem dos estudantes e na sua formação profissional. O entusiasmo com o trabalho e o comprometimento com a proposta, inclusive na sua multiplicação, explicita um diferencial com relação a outros municípios que não trabalham com a Educação do Campo e com o CAT, pois não existe uma equipe de coordenadores com esta percepção sobre a política de Educação do Campo, nem com este papel de formadores. Destacam como principal resultado do Projeto o envolvimento das comunidades nas

¹⁹ Cada município tem uma média de 04 coordenadores pedagógicos que atuam com as escolas do campo.

²⁰ Assumem uma responsabilidade direta pela multiplicação da formação da metodologia CAT nos municípios, além do acompanhamento direto ao trabalho realizado nas escolas.

diferentes atividades das escolas e à participação dos educandos (as) na sala de aula e na escola.

✓ **Limites:** falta uma discussão integrada entre todos os componentes da secretaria de educação sobre a proposta CAT e, em algumas, fica restrita aos coordenadores pedagógicos do campo; o número de coordenadores em cada município não possibilita um acompanhamento e monitoramento sistemático da prática pedagógica em sala de aula; os coordenadores não possuem conhecimentos sobre a parte orçamentária da educação no município: quanto são os recursos, para qual finalidade, como se definem as prioridades e como são distribuídos os recursos destinados a educação, embora sejam executores da política, não participam de sua formulação e definição.

✓ **Proposição:** discussão sobre a proposta do CAT com todos os membros da Secretaria de Educação, e não apenas com a equipe da Educação do Campo; acompanhamento e monitoramento da prática pedagógica nas escolas; transporte para que os coordenadores possam realizar o acompanhamento sistemático e contínuo das escolas; necessidade de aumento da equipe pedagógica nos municípios, para assegurar a formação, planejamento e monitoramento; maior integração entre o Projeto CAT e Baú de Leitura nos municípios, principalmente para assegurar um bom letramento nas escolas de atuação destes projetos; necessidade de aprofundar as peças orçamentárias das políticas educacionais com os educadores e organizações sociais.

d) Pesquisa de Campo para entrevistar egressos e não egressos do Projeto CAT, nesta primeira etapa foi realizada as entrevistas com uma amostra aleatória de 120 sujeitos, sendo 60 egressos e 60 não egressos residentes nos 04 municípios campo de pesquisa. A finalidade deste procedimento foi identificar a percepção que eles possuem sobre a escola e a contribuição da mesma em suas vidas, na família e nas comunidades nas quais a escola esta inserida. Esse grupo era composto por adolescentes na faixa etária dos 16 anos, que residiam no meio rural e nas proximidades das escolas em que tinham estudado que iremos denominar de segunda geração CAT. No que tange à ocupação, 68,3% dos egressos se encontravam apenas estudando, enquanto outros 15% declararam estudar e auxiliar a família, nas tarefas domésticas ou, mais eventualmente, no trato com a pequena propriedade familiar. O perfil sócio econômico desses egressos é bastante similar ao dos egressos de escolas que não adotam CAT, que também foram entrevistados no decorrer da pesquisa, objetivando esta comparação. Contudo, os dados coletados evidenciaram diferenças significativas entre os egressos e não egressos do CAT, no que se refere à **continuidade dos estudos, à participação em organizações sociais** e, principalmente, à **percepção sobre sua experiência escolar.**

✓ **Potencialidades:** Identificamos que todos os egressos do CAT atribuem uma importância à escolarização, à escola, ao conhecimento da realidade e ao desenvolvimento de atividades produtivas na escola. O que não encontramos entre o grupo dos não egressos. Outro ponto destacado é a participação dos egressos em organizações sociais relacionadas ao campo e aos sistemas de produção.

✓ **Limites:** dificuldades para construção de instrumentos de monitoramento dos egressos do programa.

✓ **Proposição:** momentos de encontro entre estudantes e egressos, para troca de experiências e vivências coletivas na escola.

e) Análise documental dos instrumentos das políticas educacionais nos municípios.

Este procedimento teve como finalidade identificar como a Educação do Campo aparecia

nos documentos das políticas educacionais, se fazia alguma referência ao Projeto CAT e a formação do professorado do Campo.

- ✓ **Potencialidades:** tal procedimento evidenciou um avanço no que se refere à inserção da Educação do Campo em diferentes documentos e nos espaços da gestão educacional municipal, destacamos os Planos Municipais de Educação e a constituição de equipes de educação do campo em todas as secretarias.
- ✓ **Limites:** verificamos uma fragilidade no que se refere a uma maior articulação entre os diferentes instrumentos, principalmente, nos que tratam questões orçamentárias da Educação e a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas.
- ✓ **Proposição:** Realização de oficinas com professores, coordenadores, gestores e sociedade civil, para discussão dos instrumentos da política pública e como inserir a educação do campo nas peças de planejamento e de orçamento do campo.

f) Seminário de Socialização da linha de base da pesquisa

O primeiro ano da pesquisa foi concluído com o Seminário de Socialização da linha de base da pesquisa, que socializou os achados desta primeira etapa, elencou com o grupo as principais temáticas para debate e aprofundamento na formação e levantou proposições para o planejamento do Projeto CAT e da pesquisa.

Este Seminário contou com a participação da equipe do Projeto CAT e Baú de Leitura, Secretários Municipais de Educação, diretores das escolas, coordenadores pedagógicos dos municípios, egressos do CAT e professores da UEFS. Foram destacadas as seguintes questões para o debate e planejamento:

- ✓ **O Projeto CAT como uma experiência ou referência para a política educacional do município:** Se, o Projeto CAT é uma proposta avaliada positivamente por sua eficácia e eficiência na organização das escolas e do aprendizado, porque efetivamente não universaliza, e se torna a referência para a política pública de educação nos municípios?
- ✓ **Relação rural e urbana nos municípios:** Os municípios pesquisados possuem densidade demográfica abaixo de 80 habitantes por km², com exceção de Serrinha, que possui 116 habitantes por Km², a população destes municípios apresenta-se abaixo de 80 mil habitantes, com um percentual de população rural superior a 38% da população, o que caracteriza, do ponto de vista demográfico, municípios de pequeno porte, com atividades econômicas vinculadas à agropecuária familiar, ao trabalho assalariado no sisal e ao artesanato. Essas características demográficas e econômicas com fortes traços de ruralidade se expressam na cultura da região, o que suscita a necessidade de uma discussão sobre a relação rural e urbano na definição da política educacional; organização do trabalho pedagógico nas escolas das comunidades e escolas da sede; a nucleação e o uso do transporte escola para o atendimento de mais de 60% dos adolescentes e jovens nas escolas da sede. Afinal, o que isto representa do ponto de vista da política educacional? Da formação docente? Da organização curricular?
- ✓ **Inclusão da Educação do Campo nos instrumentos da política educacional:** identificamos que nos municípios da pesquisa têm ocorrido avanços no que se refere à inclusão da Educação do Campo nas políticas, especialmente, nos Planos Municipais de Educação, na existência de coordenações ou equipes pedagógicas da Educação do Campo nas secretarias de educação, todavia, alguns limites se impõem pela forma como a administração pública foi exercida durante décadas no país, centrada nos técnicos sem envolvimento sem a participação da comunidade e dos educadores (as) na definição

e priorização das ações e recursos para a educação. Quais as mudanças a serem realizadas na gestão educacional para assegurar o caráter participativo, democrático e contextualizado da educação?

1.7.2. SEGUNDA ETAPA – Finalidade: Demonstrar as modificações nas estruturas e na aprendizagem dos alunos, considerando comparativamente os municípios do projeto e outros municípios. Destacamos os principais procedimentos realizados no estudo durante esta etapa:

a) Levantamento dos instrumentos de avaliação utilizados em cada município:

A questão da avaliação da aprendizagem despontou, no segundo ano da pesquisa, como uma temática que requiritava um aprofundamento coletivo pela Equipe do Projeto CAT, as coordenadoras pedagógicas, os/as professores (as) das escolas e os gestores municipais. Identificamos que, embora a vivência da metodologia CAT suscitasse uma concepção e prática processual e formativa da avaliação, os municípios continuavam utilizando instrumentos tradicionais de avaliação, principalmente provas e testes.

Existia uma tensão na aplicação dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação, principalmente, no que se refere à metodologia e a ausência de debate dos resultados, bem como com relação à chegada de alguns programas do governo federal e estadual nos municípios que gerava uma apreensão entre o professorado.

Duas iniciativas foram destacadas naquele momento como contraposição a esta prática avaliativa: elaboração por parte da Equipe do Moc de atividades avaliativas numa perspectiva contextualizada nas temáticas abordadas nas fichas; e elaboração de um diário de classe no município de Conceição do Coité, com ficha avaliativa numa dimensão processual e formativa.

✓ **Proposição:** Grupo de estudo da equipe do Projeto sobre avaliação da aprendizagem e análise dos instrumentos utilizados pelo SAEB; levantamento de quais escolas do campo estão inseridas na aplicação da Prova Brasil, e qual desempenho que estão obtendo na mesma; Elaboração de uma proposta de ficha pedagógica pela equipe da pesquisa, a ser aprofundada com a equipe dos municípios e com os professores, para ser aplicada nas escolas – o que foi realizado durante o processo da pesquisa com perspectivas de efetivação.

b) Construção de uma matriz de referência para o processo de avaliação

A identificação dos princípios que fundamentam a concepção de avaliação da metodologia CAT gerou no grupo uma reflexão sobre as matrizes pedagógicas que fundamentam este processo e seu diálogo ou contraposição com a matriz de referência utilizada pela SAEB e pela Prova Brasil, para o ensino fundamental.

✓ **Limites:** resistência dos professores em dedicar um tempo, neste momento, para aprofundar os instrumentos e usá-los no cotidiano da prática em sala de aula. Com a justificativa de falta de tempo, ficaram até quase o final da pesquisa sem efetivar este trabalho.

✓ **Proposição:** constituição de um grupo de estudo sobre avaliação da aprendizagem, envolvendo equipe do MOC, UEFS e coordenadores pedagógicos, para aprofundamento dos princípios do CAT, no tocante a avaliação, estudo e implementação de instrumentos de avaliação específicos, processuais, com dimensões formativas e somativas.

c) Entrevista com egressos da primeira geração do CAT

Na segunda etapa, procuramos identificar jovens que fizeram parte da primeira geração do CAT nos municípios, ou seja, constituíram as turmas de implantação da proposta e que, por estarem numa faixa etária mais avançada, pudessem também trazer outros elementos para a conversa. A realização dessas entrevistas enfrentou sérias dificuldades, no que se refere à identificação e, principalmente, à localização atual dos referidos egressos, associada não apenas à sua dispersão entre os vários estabelecimentos agrícolas e comunidades como à sua migração²¹.

Foi necessário um intenso trabalho de “garimpagem” para viabilizar a realização de 20 entrevistas com ex-alunos já adultos, sendo 05 deles do sexo feminino, 10 entre 19/20 anos, 06 entre os 22 e 25 e 4 com 25 anos e mais. Refletindo as características da população atendida pelas escolas rurais da região, tais egressos são oriundos de famílias cujos pais possuem no máximo o ensino fundamental completo²², têm uma renda familiar até dois salários mínimos e em boa parte dos casos garantida por aposentadorias públicas, e se dedicam a ocupações de pouco prestígio e remuneração, tais como pequenos agricultores, pedreiro, gari, cozinheiro ou trabalhador no motor do sisal. Confirmando o que já foi constatado em relação à amostra anterior de egressos do CAT, chama a atenção o envolvimento dos ex-alunos mais antigos com os problemas da comunidade e organizações sociais. Além disso, colocam **a vontade de permanecer na terra e no semiárido** como uma contribuição do Projeto CAT na sua formação. Como trataremos da análise destas informações em capítulo específico, vale registrar como proposição a necessidade de instrumentos de monitoramento dos egressos do programa, bem como a necessidade de uma maior articulação e contribuição dos mesmos nas escolas do município.

d) Reuniões e entrevistas com gestores municipais

Durante a pesquisa, em diferentes momentos, tivemos a participação dos gestores municipais da Educação²³, discutindo os resultados da pesquisa e colocando suas percepções sobre a contribuição do CAT, nos municípios. Além disso, foram realizadas visitas Aos municípios para entrevistas, com o intuito de aprofundar questões relacionadas à gestão e financiamento da educação nos municípios.

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

✓ **Limites:** a organização histórica da administração pública restringe a autonomia dos

²¹ Como se sabe, as precárias condições socioeconômicas e as reduzidas oportunidades ocupacionais da região semiárida, agravadas nos períodos de seca, contribuem para expulsar boa parte dos adultos jovens para outras regiões, principalmente, no caso dos homens. No decorrer das entrevistas, esse fenômeno foi bastante ressaltado com referências à migração de antigos colegas para cidades como Feira de Santana, Salvador, Recife e São Paulo, e não é por acaso que entre os antigos egressos, apenas 05 sujeitos do sexo masculino foram localizados.

²² Como exceção, a mãe de um dos entrevistados é uma professora de nível médio e um dos pais, diretor de escola, tem curso superior.

²³ Percebemos que atualmente existe uma geração nova que assume a pasta da Educação nos municípios, com um envolvimento político com a temática e uma vivência profissional com as escolas, visto que todos também são professores e estavam em sala de aula, no exercício docente até assumir a função, o que traz olhares mais sensibilizados com o cotidiano e as dificuldades enfrentadas pelos docentes e escolas.

gestores da educação para definir e operacionalizar as prioridades em relação à Educação do Campo, bem como a fragilidade dos conselhos de gestão, seja municipal sejam os escolares, na participação, efetivação e controle social das políticas. Discutir e definir no orçamento dotação específica para as Escolas do Campo, além dos recursos provenientes diretamente da esfera federal, nos seus municípios ainda é uma dificuldade para parte dos gestores e “educadores (as) militantes” da educação do campo. É preciso aprofundar essa questão, principalmente, por existem recursos específicos nos orçamentos para a formação dos professores ou para pagamento de consultoria especializada - verbas previstas para fortalecer a qualidade da educação – porém, na maioria das vezes são utilizados no pagamento de consultorias de profissionais de fora do município, e que não conhecem a realidade nem a educação contextualizada.

✓ **Proposição:** realizar estudos com a equipe do MOC/UEFS e gestores municipais, de aprofundamento e análise crítica dos instrumentos de acompanhamento, monitoramento e financiamento do trabalho nos municípios, considerando a existência de recursos nos orçamentos municipais para atividades de formação da equipe pedagógica e dos professores. Assessoria na área de gestão e financiamento da educação, inclusive no acesso aos diferentes recursos da transferência direta e dos programas existentes para as escolas do campo.

e) **Reuniões e entrevistas com professores e coordenadores**

Durante o decorrer da pesquisa, participamos periodicamente dos espaços formativos coordenados pelo MOC, em reuniões específicas para socialização dos resultados parciais do trabalho e na realização de entrevistas com o público beneficiário do Projeto CAT. O papel dos professores (as) na implementação da metodologia é enfatizada por todos os sujeitos envolvidos, bem como a necessidade de uma formação inicial e continuada específica para que isto possa ocorrer.

✓ **Potencialidades:** o perfil de formação dos docentes mostrou que: 42,4% tem o magistério de nível médio, 57,6% são licenciados e 39,4% declararam ter realizado cursos de atualização ou especialização, o que gera um diferencial no perfil da formação docente do campo de décadas anteriores; o comprometimento dos coordenadores pedagógicos na multiplicação da proposta nos municípios; a existência da formação continuada desenvolvida pelo MOC, de forma sistemática, contínua e com uma abordagem específica sobre o semiárido e a metodologia a ser desenvolvida em sala de aula.

✓ **Limites:** a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho e o deslocamento apresentam-se como fatores que dificultam o trabalho, na fala dos docentes. A rotatividade de professores em alguns municípios, o número de pessoas nas equipes pedagógicas das secretarias e o transporte, para assegurar um acompanhamento nas escolas se colocam como dificuldades, para os coordenadores pedagógicos. A indefinição ou justaposição de projetos nas secretarias de educação que colocam propostas pedagógicas diferentes em curso nas escolas municipais, dificultando a prática pedagógica em sala de aula (PACTO, PNAIC, Projeto Acelera, etc...), além do que muitos destes projetos já vêm com material didático pronto ou algum estímulo financeiro para os professores, o que leva a adesão aos mesmos.

✓ **Proposição:** definição dos gestores sobre a efetivação destes diferentes programas nas escolas e sua relação com o CAT; constituição e fortalecimento da equipe de coordenadores do campo nas secretarias de educação; definição da estratégia de monitoramento da proposta; realização de concursos para escolas do campo; melhoria

da infraestrutura das escolas do campo; elaboração de material didático e pedagógico específicos para as Escolas do Campo.

f) Reuniões de grupos focais com as famílias e representantes das organizações sociais

A realização em todos os municípios dos grupos focais com pais e mães de crianças das escolas CAT, representantes das organizações sociais, representou uma prática de **escuta significativa** de como a comunidade externa à escola avalia o trabalho e quais resultados atribuem à metodologia CAT. Identificamos que a contribuição refere-se tanto a fatores internos como externos a escola. Os depoimentos abaixo ilustram a percepção dos sujeitos sobre esta contribuição:

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

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

Os limites para um fortalecimento e universalização da proposta nos municípios também apareceram nas falas dos sujeitos:

Antes tinha uma articulação e uma participação maior das organizações no momento da socialização dos resultados nas escolas. Nos últimos dois anos, têm ficado muito restritos a nossa participação, inclusive, na realização de reuniões entre as organizações, gestores e a equipe do MOC.
(fala de representante de STTR)
Os conselhos estão muito parados. Precisamos organizar os conselhos da escola e as unidades executoras, porque tem recursos que está vindo que depende disso, e não temos informação de como fazer.
(fala de pai da escola CAT)

Os grupos também fizeram proposições para o trabalho, dentre as quais destacamos:

- ✓ Realização de reunião pela equipe do MOC com organizações sociais, para retomada da parceria e avaliação do trabalho nos municípios;
- ✓ Realização pela equipe do MOC de discussão com as secretarias, na perspectiva da continuidade do CAT nos anos finais do ensino fundamental, bem como sua efetivação nas escolas da sede do município que recebem alto percentual de crianças do campo;
- ✓ Fomento do debate sobre a Educação Infantil do Campo e de como dever ser sua proposta pedagógica;
- ✓ Realização de cursos de formação sobre a metodologia com as famílias cujas escolas estão adotando a proposta mais recentemente.

g) Seminário de socialização da segunda etapa da pesquisa

Ao final do segundo ano da pesquisa, realizamos o **II Seminário de Socialização** dos achados da pesquisa envolvendo gestores municipais, coordenadores pedagógicos, professores,

organizações sociais, equipe do MOC e da UEFS²⁴. O grupo demonstrou conhecimento sobre a metodologia e a pesquisa desenvolvida no município, além disso, reafirmou seu posicionamento pela continuidade e expansão do trabalho na rede. As principais questões debatidas e aprofundadas pelo grupo foram:

- ✓ **Expansão da metodologia CAT na rede pública:** Há a necessidade de uma discussão em cada município sobre os programas existentes, como eles se articulam ou se se contradizem com a metodologia CAT. O conhecimento pelos secretários das ações disponibilizadas pelo governo federal para Educação do Campo pode contribuir para a expansão da proposta nos municípios. Os secretários afirmam que a não universalização ocorre devido à necessidade de decisão política dos gestores públicos (prefeitos), pois a proposta não exigiria recursos extras dos previstos para educação, pois o orçamento e as transferências intragovernamentais já contemplam: pagamento de pessoal, manutenção das escolas, melhoria na infraestrutura e formação docente, o que necessita é uma readequação no sentido de definição de que a proposta pedagógica adotada no município é a do CAT, e que os recursos destinados à formação e assessoria seriam discutidos com a equipe do MOC;
- ✓ **Avaliação da aprendizagem:** o grupo realiza uma crítica à concepção de Avaliação do Sistema Nacional, pela perspectiva produtivista, comparativista e de indicadores que fomentam uma competição entre as escolas e os municípios, em busca dos melhores índices e nem sempre propõe estratégias para superação das dificuldades. Além disso, a visão universalista e homogeneizadora da matriz de referencia não contempla a especificidade das escolas do campo, nem o trabalho pedagógico realizado pela metodologia CAT. O grupo sugeriu a discussão pelos coordenadores e professores do instrumento elaborado pela equipe de pesquisa para avaliação nas escolas, além da retomada pelo MOC dos instrumentos avaliativos que eram aplicados anteriormente nas escolas.
- ✓ **Necessidade de aprofundamento sobre alfabetização e letramento:** os resultados de retenção apresentados pelas turmas do primeiro ano suscitaram a necessidade de organização de grupo de estudos sobre a temática do letramento e uma análise mais detalhada pela equipe de educação do MOC e da UEFS sobre a concepção e a prática de letramento presentes na metodologia CAT e na prática nas salas de aula.
- ✓ **Infraestrutura das escolas:** essa temática retornou ao debate devido ao quadro das escolas do campo observadas nas visitas de campo pelos pesquisadores. O patamar posto pelo CAQI para um desempenho satisfatório das escolas está longe de serem atingidos pelas escolas do campo, devido à inexistência de salas de aulas com moveis adequados à faixa etária dos estudantes, equipamentos de apoio pedagógicos e materiais didáticos, laboratórios e bibliotecas. Essa questão foi pautada como prioritária para os gestores municipais, a curto e médio prazo.

h) Visitas nos municípios e nas escolas

O processo de visitas foi realizado em diferentes momentos e por diferentes membros da equipe de pesquisadores, para realizar observações, entrevistas, grupos focais e levantamento de dados nos municípios. A visita do avaliador do ICEP possibilitou focar a terceira etapa no levantamento de informações sobre o financiamento da educação e o custo-benefício da proposta²⁵. Estas tarefas tornaram-se mais desafiadoras, porque,

²⁴ Esse seminário contou com a participação dos gestores recém-escolhidos porque foi pós-eleições municipais

²⁵ Nesta etapa, foi incorporado à equipe um economista, devido ao foco dessa terceira etapa.

embora tenhamos uma maior transparência na gestão dos recursos nos municípios, pelos diversos mecanismos de controle fiscal e social, ainda é uma questão apropriada por poucos. Essas ações e atividades são realizadas por técnicos indicados pelos prefeitos, e com as orientações emanadas em geral, pelos prefeitos e secretário de administração ou finanças.

1.7.3. TERCEIRA ETAPA – Finalidade: Demonstrar diferenças entre os municípios que participam do projeto e os municípios que não têm o projeto, esperando-se que se comprove a hipótese de ser nossa metodologia mais eficaz e mais adequada e, neste caso, quais as razões pelas quais isso acontece, ou seja, os fatores que levam a essa eficácia, análise comparativa dos custos da ação e da inação.

a) Pesquisa com os secretários sobre custos da ação e da inação do CAT

A pesquisa sobre a estrutura orçamentária dos municípios da pesquisa que utilizam a metodologia CAT e do grupo de controle – que não adotam o CAT- foi realizada inicialmente, com um levantamento junto aos Secretários Municipais de Educação, num diálogo com as informações disponibilizadas no portal de controle do financiamento das políticas disponibilizado pelo MEC.

Uma primeira questão, que buscamos comparar é se existe um conhecimento e controle dos recursos financeiros diferenciados entre os municípios que tem a ação e a inação do CAT. O levantamento sobre o conhecimento dos secretários sobre o financiamento das políticas educacionais nos evidenciou que:

*(...) a secretaria tem orçamento próprio, situação que favorece uma relativa gestão nas políticas públicas..., porém não existem orçamento nem recursos específicos para a educação do campo. (...) É uma luta importante conseguir efetivar o orçamento específico... Os recursos para a Educação do Campo estão dentro da política geral da secretaria. Alguns não conseguem ver a necessidade de se ter essa especificidade, isso dificulta o atendimento de demandas específicas.
(fala de secretaria de educação de município com CAT)*

*(...) a secretaria não participa da elaboração do orçamento. (...) isso fica sob a responsabilidade das pessoas da prefeitura... Com relação à educação do campo, não tenho conhecimento como ocorre o processo de alocação de recurso. Estou organizando a parte pedagógica para que a educação do campo pela primeira vez possa ter uma coordenadora para pensar uma política específica, que ainda não existe.
(fala de Secretaria de Educação- município inação do CAT)*

Nas duas falas percebemos que não existe uma autonomia para a gestão dos recursos por parte das Secretarias de Educação, todavia, existe um acento maior no município da ação do CAT para a necessidade de recursos específicos para Educação do Campo.

A não participação na definição da aplicação destes recursos, sua priorização na efetivação é posta na seguinte fala:

(...) o orçamento não atende o almejado, não existe participação da comunidade, o critério de elaboração obedece a fatores puramente técnicos, de acordo com alocação de recursos para as necessidades existentes. Com relação à alocação de recursos, o processo ocorre a partir do modelo orçamentário programa e ações estruturadas da

*secretaria... Já à Educação do Campo foi inserida dentro do orçamento a partir de recursos para formação de professores e infraestrutura das escolas.
(fala da secretaria de educação município da ação do CAT).*

A mesma dinâmica na elaboração orçamentária se verifica noutra município do controle, com praticamente a totalidade dos recursos sendo de origem de transferências da união. A questão do orçamento é pensada da seguinte forma:

*(...) a elaboração do orçamento ainda está longe do modelo ideal... não existe a cultura de discutir o orçamento...é uma equipe de contabilidade com características técnicas... O modelo orçamentário é baseado em previsões de despesas para o ano.
(...) não existe uma política específica para Educação do campo... A educação como um todo é que entra no orçamento, por meio de previsão de gastos para o ano.
(fala de secretária de educação de município da inação do CAT)*

Essa fala demonstra que os recursos existentes seguem os critérios gerais postos pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica- FUNDEB, sem uma definição local sobre como priorizar o percentual diferenciado para as escolas do campo.

*(...) o orçamento é atrelado à secretaria de finanças e o processo é centralizado, não existe uma autonomia. O critério de alocação de recursos obedece ao princípio das necessidades (...) no que se refere à Educação do Campo não sei se existe um orçamento específico.
(fala de secretaria de educação de município da ação do CAT)*

Entretanto, dos municípios da ação do CAT já se expressa à existência de recursos específicos para formação de professores e infraestrutura, o que foi confirmado com os dados secundários, além disso, a preocupação com a participação se fez presente na fala de todos, como podemos ilustrar abaixo:

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

O levantamento dos dados nos evidenciou que os recursos para Educação se colocam como uma das maiores rubricas existentes nos municípios²⁶, no entanto, não existe uma autonomia das Secretarias de Educação, para discussão, formulação e aplicação deste orçamento, ainda prevalece uma concepção técnica da política, dos que detêm o conhecimento e o poder, portanto, definem todos os procedimentos, metas e as estratégias, o que geralmente ocorre nos gabinetes dos prefeitos em discussão com as secretarias de administração e finanças, ou como nos coloca Paro (2001) determinados pelas forças concretas, presentes na realidade e nas relações de poder postas em curso em cada município.

A autonomia pode ser entendida como a capacidade das pessoas de decidir sobre seu próprio destino, ou seja, autogovernar-se. “*Numa instituição a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente*

²⁶ Juntamente com recursos para a Secretaria de Saúde, devido à quantidade de transferências provenientes de FUNDEB e SUS, bem como de programas.

independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros” (LIBÂNEO, 2001, p. 115). Na escola, isso vai significar a possibilidade de traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, unidos na corresponsabilidade pelo êxito da instituição. É certo que essa possibilidade se limita ao espaço da autonomia relativa possível a uma instituição que integra um sistema de ensino e que depende das políticas públicas, e que não gera recursos próprios.

b) Visita aos municípios para entrevistas com estudantes e levantamento do desempenho da aprendizagem.

Nas várias atividades realizadas durante a pesquisa, sempre tivemos crianças das escolas presentes, todavia, reservamos um momento final para aplicação de um instrumento de avaliação com 80 (oitenta) crianças do 5º ano de escolas dos municípios que adotam o CAT e 70 (setenta) crianças do 5º ano dos municípios que não adotam o CAT. De maneira geral, podemos elencar as seguintes características dos dois grupos pesquisados:

✓ **Grupo de Estudantes do CAT:** 89% dos estudantes possuem até 11 anos de idade, encontram-se na faixa etária para esta turma do ensino fundamental. O que mostra uma mudança etária em períodos anteriores da história, devido à distorção idade série nas escolas rurais. Houve um número maior de meninas na aplicação do instrumento. 80% das crianças estudam há mais de 03 anos na escola. Todas expressaram que gostavam muito da escola, e podemos identificar os seguintes percentuais: 40% dizem que o que mais gosta na escola são as aulas, passeios e as pesquisas, 20%, das brincadeiras e das professoras e 13%, das atividades e colegas, o que evidenciou uma maior diversidade de atividades.

No que se refere à leitura: 90% dos estudantes disseram que gostavam de ler, destacando os livros de literatura infanto-juvenil, especialmente fábulas, contos de fadas e revistas. Todas as crianças destacaram as atividades realizadas com a comunidade e as famílias, colocando que os pais acompanham as atividades de casa, geralmente explicando as mesmas, demonstrando a importância que tem esta prática para sua aprendizagem. Embora apareçam alguns erros ortográficos, a escrita apresenta-se mais fluente entre as crianças que frequentam o CAT. O conhecimento sobre o semiárido expressa-se de forma positiva e diversificada na escrita e nos desenhos, destacando: bioma caatinga, fruteiras, tempo de seca e tempo de chuva, clima quente, moradias com diferentes estruturas, animais (gatos, cachorros, bodes, vacas, passarinhos, etc.).

✓ **Estudantes das Escolas que não possuem CAT:** 80% dos estudantes possuem até 11 anos de idade, portanto, na faixa etária para esta turma do ensino fundamental, o que mostra que a distorção idade série esta diminuindo em todas as escolas. Foi equivalente o número de meninos e meninas. 80% das crianças estudam há mais de 03 anos na escola. Quando perguntados sobre a escola, aparece um percentual de crianças que dizem não gostar- 14%, e das que gostam 46% dizem que o que mais gosta na escola é do recreio, e 20%, da merenda, o que mostra que são atividades que não estão relacionadas diretamente ao aprendizado. Um dado que chama a atenção é que 79% das crianças falam que a escola não realiza atividades envolvendo a comunidade, e 21% que sim, no entanto, resumem-se as reuniões bimensais com os pais, para entrega das avaliações ou festas nas datas comemorativas. A produção textual é muito restrita, o que evidencia a necessidade de uma maior diversificação na leitura e escrita, porque embora 80% das crianças falem que gostam de ler, identificamos que se restringe a história em quadrinhos, livros das matérias escolares, atividades no quadro. Começa aparecer em

Gavião o interesse pela literatura infantil, possivelmente decorrente da implantação do Baú de Leitura, neste município. As questões específicas do Semiárido apresentou-se como a mais difícil de ser respondida pelos estudantes, a maioria dizia não saber responder, e as palavras que mais associam ao semiárido são: lugar quente, capim seco e pouca chuva, evidenciando a visão hegemônica presente no imaginário da população sobre esta região.

c) Seminário de Socialização da terceira etapa da pesquisa

Este seminário teve como finalidade a socialização dos resultados finais da investigação com Secretários de Educação dos municípios, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes das escolas CAT, lideranças das organizações sociais, equipe pedagógica do MOC e UEFS. As principais questões levantadas e aprofundadas no debate com a plenária foram:

- ✓ **Recursos da/para educação:** Necessidade de aprofundamento sobre os recursos destinados à educação de forma participativa, visto que a pesquisa evidenciou que estes recursos representam mais de 50% das transferências recebidas pelos municípios da área pesquisada, o que representa um elemento importante na dinâmica econômica dos municípios, para a gestão municipal na implementação das ações e para a economia local, com a circulação deste capital seja pelos salários recebidos, seja pela contratação de serviços para as escolas ou pela compra direta da merenda escolar à agricultura familiar. Isso desmitifica a ausência de recursos financeiros, o que necessita é uma maior socialização das informações, a participação da comunidade escolar e organizações sociais na definição das prioridades, a autonomia dos secretários de educação, na formulação e execução das políticas educacionais e uma maior integração das ações e projetos que chegam aos municípios provenientes das esferas federal e estadual.
- ✓ **Avaliação da aprendizagem:** Exige-se um maior aprofundamento sobre a concepção de avaliação posta em prática pela política nacional e sistema nacional de avaliação: suas implicações na prática das escolas do campo, bem como quais os princípios, fundamentos e estratégias que fundamentam a avaliação no Projeto CAT. Percebemos que esta questão não era clara para os envolvidos no trabalho. Desencadeamos, com a pesquisa, um processo de análise com as equipes das secretarias dos instrumentos avaliativos utilizados nas escolas e a elaboração de instrumentos específicos para as Escolas do Campo, que possam fornecer subsídios mais precisos sobre o trabalho desenvolvido nas escolas do projeto e da rede municipal como um todo.
- ✓ **Infraestrutura e nucleação das escolas do campo:** Esta questão é limitante para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. A necessidade de aprofundar as condições de trabalho dos docentes nas escolas do campo e o ambiente educativo para a aprendizagem significativa dos estudantes foi pautada em diversos momentos durante a pesquisa. Uma questão posta foi à necessidade de um maior conhecimento dos programas existentes no governo federal de melhoria na infraestrutura das escolas do campo dos municípios, equipamentos e materiais didáticos, para que possam ser acessados pela gestão pública municipal. Inclusive, que a infraestrutura deixe de ser um argumento para o fechamento das escolas multisseriadas no campo, pois esse debate envolve uma dimensão política e pedagógica mais ampla, na qual a infraestrutura é apenas um dos pontos envolvidos.
- ✓ **Universalização da proposta na rede pública municipal:** na análise realizada nas peças orçamentárias dos municípios, verificamos que todos contemplam recursos para formação dos docentes, uma das estratégias fundamentais para a implantação do

Projeto CAT. Isso já evidenciou que não necessitaria um recurso extra para tal ação, o que requer é uma decisão política de que a parceria construída para o desenvolvimento deste trabalho de assessoria nos municípios seria a partir do Projeto CAT, portanto, com o MOC e a UEFS. Essa constatação requer um posicionamento por parte do MOC se gostaria de realizar assessoria diretamente com os municípios, bem como se o Projeto CAT numa perspectiva de universalização na rede é uma proposta para todo o ensino fundamental nas comunidades rurais e sedes dos municípios.

Considerações

O processo de formação desencadeado com a equipe do Projeto, coordenadores pedagógicos, professores e gestores possibilitou uma contribuição significativa para redirecionamento ou aprofundamento das ações desenvolvidas, o que evidenciou o papel da pesquisa-ação *“(...) como uma alternativa de reconstrução do significado do exercício das práticas pedagógicas, em especial na ressignificação da natureza da prática docente”* (FRANCO, 2008, p. 105).

Assim, o caminho teórico e metodológico adotado possibilitou não apenas coleta, análise e sistematização de informações, mais principalmente, desencadeou uma intervenção educativa com práticas colaborativas entre as diferentes equipes e situações de aprendizagens potencializadoras de reflexões que, de individual e realizada na e sobre a própria ação, elevam-se ao nível de coletivas. A prática reflexiva coletiva favoreceu a emergência de elementos teóricos e críticos que contribuiu com a reflexão na ação dos diferentes sujeitos envolvidos no CAT, sobre o que faz, por que faz, como faz e com quem faz e, subsequentemente, pode gerar mudanças políticas e pedagógicas na continuidade do trabalho, nos municípios de atuação da instituição e seus parceiros.



Exposição na escola de Maracujá - Conceição do Coité - Bahia

I PARTE
A METODOLOGIA CAT E O CONTEXTO DE SUA ATUAÇÃO:
a contextualização da Educação do Campo
no chão do semiárido baiano

CAPÍTULO I

A METODOLOGIA CAT: suas matrizes e seu itinerário pedagógico

Maria do Socorro Silva²⁷
Vera Maria Oliveira Carneiro²⁸

Introdução

O MOC desenvolve há décadas trabalho formativo junto aos sujeitos do campo na região semiárida da Bahia. Sua atuação foi se redimensionando ao longo de sua trajetória, mediante as demandas e desafios existentes no contexto de sua ação. A incorporação, a partir da década de 1990, do combate à violação dos direitos das crianças e adolescentes, especialmente pela erradicação do trabalho infantil, situação usual, especialmente no trabalho do sisal, aproximou a entidade do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI e, conseqüentemente, de pensar metodologias de trabalho junto a este público infanto-juvenil. Até então, o acúmulo da instituição era predominantemente com os sujeitos adultos do campo.

A experiência de trabalhar no PETI, mesmo não tendo se tornado uma Política Pública nacional, nos moldes do que se operou na Bahia, teve como resultado a retirada e manutenção fora do trabalho infantil de milhares de crianças, assim como o amadurecimento do debate e a emergência de questões referentes a esse universo. Por exemplo, com a atuação no PETI, o olhar a causa da defesa dos direitos de crianças e adolescentes tornou-se mais sistêmico e, portanto, interdependente. Daí o conjunto de ações que passam pela geração de renda, pelo acesso à terra, pela escolarização, pela mobilização da sociedade, pela comunicação crítica e comunitária, pela despertar do gosto da leitura, etc. Mas também, por outro lado, vieram à tona outros problemas: desnutrição e insegurança alimentar, violência doméstica e sexual, dificuldade de acesso à água de qualidade, baixa escolarização e qualificação de educadores, por exemplo.

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

Neste cenário, surge em 1999, à linha de ação da leitura lúdica, criativa e contextualizada com o **Projeto Baú de Leitura** que, com a finalidade de complementar e enriquecer a ação escolar, gradativamente, vai assumindo um papel de destaque e importância na dinâmica das escolas e no fortalecimento do programa de Educação da instituição, com a aproximação e integração mais recente na prática educativa desenvolvida pelo Projeto CAT.

O Projeto CAT - Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do Campo vem contribuindo para o desenvolvimento territorial sustentável, iniciado a partir de 1994, tem suas raízes na prática e na teoria da Educação Popular, sistematizada no trabalho educativo do MOC e do

²⁷ Coordenadora da Pesquisa

²⁸ Educadora da Equipe do MOC

SERTA com educação escolar e não escolar, junto às populações do campo. Para isto, a parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, a Unicef, e mais recentemente com o ICEP foi fundamental para a ampliação e o fortalecimento deste trabalho. Assim, a Educação Contextualizada se instituiu na ação educativa do MOC, não somente como uma metodologia educacional, mas principalmente com uma articulação política com a Educação do Campo, que tem contribuído para,

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

Essa novidade da Proposta de trazer o estudo do contexto do campo no Semiárido como conteúdo pedagógico e os sujeitos sociais em sua diversidade de produção da vida como protagonistas da ação educativa representa o novo da prática pedagógica nas escolas do campo, e vem esboçando uma teoria educacional que contribui para o fortalecimento de um paradigma que coloca em diálogo a Educação do Campo e a Educação Contextualizada que ocorrem no semiárido, nos seus espaços urbanos e rurais.

A proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro é a construção de uma educação insurgente, na perspectiva de outro projeto de desenvolvimento para o Brasil e para o Semiárido, isto é, a negação do projeto hegemônico historicamente existente que minimiza as possibilidades do lugar e da vida, neste ambiente, pois temos possibilidades e limites que se refletem, por exemplo.²⁹:

- ✓ O Semiárido brasileiro é a região onde se encontra um grande índice de população jovem, cerca de 11 milhões (crianças e adolescentes), é uma população considerada mais jovem do que a média brasileira, mas que tem um futuro comprometido pelos graves indicadores sociais. Esta realidade pode ser “justificada” pela ausência de políticas públicas que atendam a este setor, e que possibilite igualdade do acesso aos direitos a partir das diversidades existentes;
- ✓ A não frequência à escola por crianças e adolescentes de 07 a 14 anos. Enquanto a média brasileira é de 5,5, no Semiárido, passa para 7,19. Neste sentido, o acesso à escolarização fundamental ainda é um desafio que precisa ser assegurado com reformas e construções de escolas, transporte intracampo, materiais didáticos, políticas de geração de renda para as famílias em situação de pobreza, reforma agrária e política agrícola, dentre tantas outras ações;
- ✓ 59% dos estabelecimentos rurais do ensino fundamental formados, exclusivamente, por turmas multisseriadas e unidocentes, as quais concentram 24% das matrículas, o que requisita uma proposta pedagógica que contemple a heterogeneidade de organização do trabalho pedagógico destas escolas, de aprendizagens e faixa etária;
- ✓ Os professores da área rural enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade profissional e das dificuldades de acesso e locomoção. Enfim, as condições de trabalho são precárias e precisam ser pensados dentro de uma política de valorização do magistério que inclui também formação inicial e continuada, salário e concursos públicos específicos para a diversidade dos sujeitos existentes no campo e nas cidades do semiárido.

²⁹ Os dados citados são provenientes de fontes secundárias utilizadas durante a pesquisa, tais como: IBGE, PNAD, Censo Escolar.

Dentre todas estas questões, precisamos destacar a formação docente e o currículo implantado nos municípios pela visão hegemônica, como desafios históricos para o fortalecimento de uma proposta de Educação Contextualizada, como a do Projeto CAT.

Mesmo aqueles com habilitação em Cursos de Licenciatura enfrentam sérias dificuldades na contextualização dos componentes da Base Nacional Comum. É possível compreender esse fenômeno pela forma como se dá a sua formação inicial, mediante currículos fragmentados e igualmente descontextualizados, assim, a formação continuada destes educadores, na perspectiva do campo e da contextualização torna-se um fundamento e uma estratégia para a implementação do CAT.

Isso requer uma estratégia organizativa de participação nas redes e fóruns da Educação do Campo e da Educação Contextualizada, como por exemplo, a RESAB, pois esta propositura, ao ter suas raízes nas matrizes políticas e pedagógicas da Educação Popular, traz consigo uma prática social e um projeto coletivo que não representa apenas mudança da prática pedagógica da escola, mas também, um projeto de uma nova sociabilidade referenciada na justiça social, na cidadania, na igualdade e equidade entre os sujeitos sociais, enfim, uma concepção de Educação como formação e emancipação do ser humano e transformação da sociedade.

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

1.1 Área de Atuação do MOC

Segundo dados do IBGE³⁰ (2014) O Estado da Bahia, integrante da região Nordeste do Brasil, contém 417 municípios e ocupa uma área de 567.295 km², com uma população de 15.126.371 habitantes. O território baiano equivale a 6,64% do território brasileiro e 7,5% da população brasileira, possui a quinta maior área territorial e o quarto maior contingente populacional dentre os estados do Brasil.

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

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

Segundo Santos (2003, p 96-97), o território não é apenas o resultado de superposições de um conjunto de sistemas naturais e conjunto de sistemas de coisas criadas pelos homens. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence.

³⁰ *Censo Populacional 2014*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (1º de julho de 2014). Página visitada em 29 de agosto de 2014.

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

Na Bahia, o Movimento de Organização Comunitária - MOC atua na região sisaleira (em destaque no mapa) composta pelos seguintes territórios e municípios:

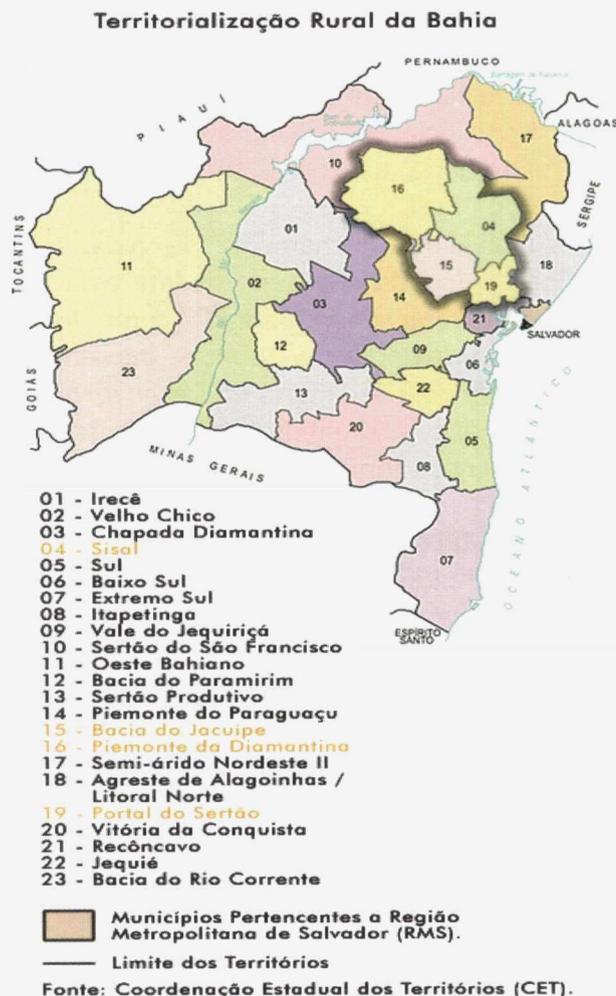
04 – **Território do Sisal:** Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição de Coité, Ichu, Itiuba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

15 - **Território Bacia do Jacuípe:** Capela do Alto Alegre, Gavião, Nova Fatima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe.

16 - **Território Piemonte da Diamantina:** Capim Grosso, Jacobina, Ourolândia, Serrolândia e Várzea Nova.

19 - **Território do Portal do Sertão:** Antonio Cardoso, Água Fria, Feira de Santana.

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



A área de atuação do projeto numa primeira fase, de 2008 a 2010, compreendeu os municípios de: Barrocas, Baixa Grande, Monte Santo, Nordestina, Pintadas, Riachão do Jacuípe todos localizados no Estado da Bahia. Numa segunda etapa, 2011 – 2014, o Projeto esteve inserido nos seguintes municípios: Barrocas, Conceição do Coité, Monte Santo, Nordestina, Pintadas, Riachão do Jacuípe e Serrinha.

1.2 A metodologia CAT: fundamentos e o itinerário pedagógico

A metodologia do CAT tem como pressuposto a construção da Educação do Campo contextualizada como um direito humano dos Povos do Campo a uma escola de qualidade e socialmente referenciada em sua realidade.

a) Contextualização do Conhecimento

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

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

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

b) Formação inicial e continuada dos professores (as), como requisito para o trabalho

A necessidade de se repensar a formação docente - inicial e continuada -, a organização do currículo, a produção de materiais pedagógicos e didáticos das escolas, a infraestrutura das escolas tornou-se fundamental para proposição das políticas educacionais e a melhoria da qualidade nas escolas e nas aprendizagens das crianças, adolescentes e adultos do semiárido.

A implementação do Projeto CAT assumiu a formação docente; a constituição de um grupo de coordenadores pedagógicos nas secretarias que atuassem como multiplicadores do trabalho; o planejamento do trabalho, a partir da integração curricular com eixos temáticos; a participação da família na escola e a adoção de um itinerário pedagógico que possibilitasse esse diálogo entre sujeitos, saberes, espaços e tempos de ensinar e aprender, como estratégias fundamentais para o desenvolvimento da ação educativa junto à rede pública municipal do semiárido.

Posto isso, foi inevitável uma aproximação das crianças, adolescentes e jovens com essa realidade e, para tanto, foi imprescindível que o professor ou professora construísse uma Prática Pedagógica que articulasse teoria e prática, reflexão permanente no coletivo de educadores e diálogo com a comunidade. A Prática Pedagógica, assim, transforma-se, de forma intencional, consciente, em *práxis*. Para JOÃO FRANCISCO (2004, p. 225),

A aprendizagem é interior, dá-se dentro de mim, mas tem que se exteriorizar. Por isso, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho”. Os seres humanos se educam ao enfrentarem coletivamente os problemas que a vida apresenta (Estou parafraseando Paulo Freire). Mas a aprendizagem que se dá dentro de nós tem que aparecer fazer-se visível, exteriorizar-se. Essa exteriorização se manifesta em atitudes, habilidades, capacidades e relações interpessoais e sociais.

Esses desafios de externalização das aprendizagens tanto no que diz respeito ao professor ou à professora quanto aos meninos e às meninas, uma vez sistematizados e problematizados, constituem os objetos de reflexão das práticas e promovem os caminhos para a promoção de uma educação contextualizada no Semiárido brasileiro. Dentro desta perspectiva, se situa a Proposta do CAT com as escolas do campo, nos territórios de sua atuação.

c) A convivência com o semiárido como conteúdo pedagógico

A produção de conhecimentos para a construção de um desenvolvimento sustentável na região semiárida estrutura o currículo, na perspectiva posta por Malvezzi (2007, p.09), “*o semiárido não é só clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social*”, com a atuação de redes³¹, movimentos e instituições sociais que acreditam que con(viver) no e com o semiárido de forma digna é direito das 22 milhões de pessoas que habitam esse território.

Ao trazer o Semiárido como território e conteúdo da escola, a metodologia CAT ajuda a repensar este espaço, pois como diz BAPTISTA (2011),

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

A “convivência com o Semiárido” reinterpreta os significados da sustentabilidade, e torna-se um eixo articulador destas práticas educativas. O processo educativo, enquanto formação humana busca construir uma convivência referenciada na interação ética entre as diferentes identidades, as múltiplas sociabilidades, no compartilhar, na contestação, na qual se fundamentam os conteúdos e os dispositivos pedagógicos a serem trabalhados na escola.

d) A dimensão cultural como fundamental para uma leitura crítica da realidade

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

O entendimento de que o campo comporta uma diversidade de agroecossistemas, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agronegócio³².

³¹ Uma dessas instituições é a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), uma rede formada por cerca de 750 organizações da sociedade civil que atuam na gestão e no desenvolvimento de políticas de convivência com a região semiárida. Sua missão é fortalecer a sociedade civil na construção de processos participativos para o desenvolvimento sustentável e a convivência com o Semiárido referenciado em valores culturais e de justiça social. O MOC é um dos parceiros que fazem parte da ASA. Disponível em http://www.asabrasil.org.br/Portal/Informacoes.asp?COD_MENU=97.

³² Agronegócio é uma palavra nova, da década de 1990. É também uma construção ideológica para tentar mudar a

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

A gestão democrática se referencia no projeto político pedagógico da Escola e em políticas sociais que melhorem a qualidade da vida no campo. A especificidade do campo exige um conjunto de políticas específicas, que não se restringe apenas à educação, mas se articula com um projeto de desenvolvimento e de nação que busca superar as desigualdades sociais:

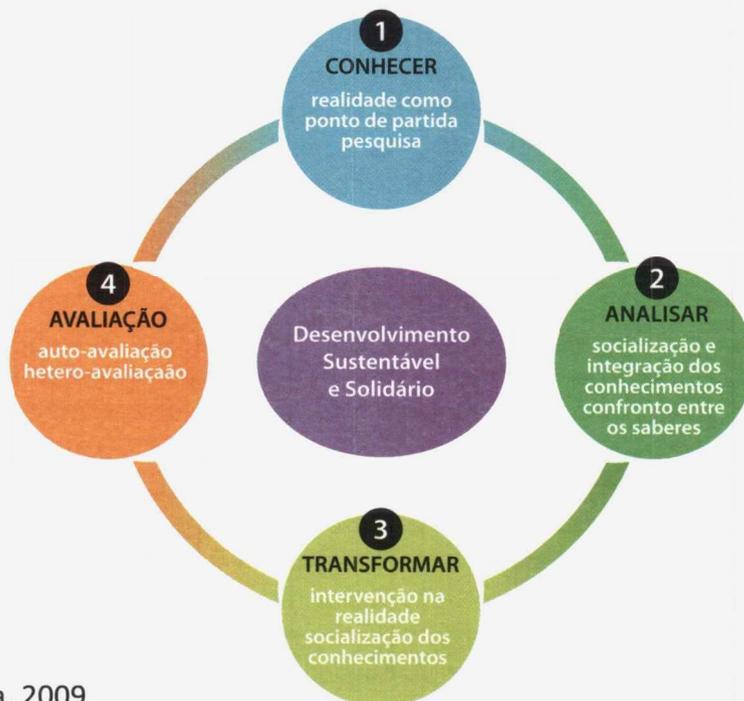
Fortalecer a gestão educacional como instrumento de melhoria da educação do nosso povo só será possível de verdade se nos desafiarmos a descentralizar o poder, a dividir a tomada de decisões, a embasar os nossos projetos, sempre no ideário concreto da realidade (RESAB, 2004, p. 73).

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

f) Itinerário pedagógico da metodologia

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

Gráfico 3- Itinerário Pedagógico da metodologia CAT



Fonte: Silva, 2009.

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

O trabalho com os conteúdos em sala de aula é orientado a partir de um instrumento metodológico denominado de **Ficha Pedagógica**, que é construída coletivamente com educadores/as que selecionam uma temática/problemática a ser pesquisada com os educandos(as), analisando e inserindo conteúdos curriculares, a partir de diferentes subtemas organizados em cada bimestre.

O itinerário pedagógico sistematizado na ficha pedagógica inicia-se com a escolha do **“tema gerador”**, relacionado a problemáticas da realidade, tais como: agricultura familiar, manejo da água e convivência com o semiárido, saúde na comunidade, etc.. Gerador porque *“(...) contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas (eixos temáticos e subtemas) que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”* (FREIRE, 1987, p.124), gera problematização (questões desafiadoras postas pela prática social), dúvidas, discussões e questionamentos dos conhecimentos e da realidade que se faz necessário dominar. Estes assuntos da realidade, ao se interligarem em uma rede de subtemas, apontam interdisciplinarmente para a busca de uma maior totalidade e aprofundamento da temática.

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

Após a pesquisa, as crianças trazem os dados coletados e o professor/a, com a participação das crianças, vão sistematizando os dados, utilizando diferentes gêneros textuais: gráficos, tabelas, quadros, etc. A leitura e problematização dos dados vão se articulando com os conteúdos provenientes das diferentes áreas de conhecimento, como por exemplo, sua origem histórica, o espaço geográfico no qual se constitui as comparações das quantidades: subtraindo, multiplicando, somando, etc. A expressão oral, a produção escrita, o texto não verbal são trabalhados de forma a estimular a criatividade, a criticidade e o fortalecimento da identidade camponesa dos sujeitos e de suas famílias. É o **ANALISAR**, no qual a interdisciplinaridade torna-se central na organização curricular, para aprofundamento dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimentos.

Por exemplo, a temática agricultura familiar e alimentação pode gerar o estudo das operações, a partir dos produtos produzidos pelas famílias, comparações de peso, tamanho, cores, texturas, etc. (raciocínio lógico matemático); leitura oral e escrita de todas estas informações, textos informativos sobre a agricultura e alimentos saudáveis, trabalho com música, expressão corporal e pintura (linguagem e artes); trabalhar elementos de alimentação saudável, água que é necessária para produção e para vida humana. É possível neste momento, também, se **construir uma horta escolar**, chamar alguém da comunidade que pode ajudar; organização de hortas com ervas medicinais, verduras; estudar as características de cada tipo de planta; os cuidados para o desenvolvimento de cada tipo de planta, etc. (Ciências e saúde) o solo apropriado para cada tipo de plantio, clima, relevo, a caatinga, sua fauna e flora; Tipos de vegetação, relacionando-os com os da pesquisa e com os conhecimentos universais sistematizados, trazendo elementos de cuidado com o meio ambiente, com orientações e cuidado com solo, com os animais, desenvolvendo aqui valores humanos de solidariedade e

cooperação. Trazer uma pessoa da comunidade que mais planta, para explicar todo o ciclo do plantio até a colheita, as estações do ano, etc. (Historia e cultura): levantamento de sementes e plantas existentes na comunidade, os festejos, na época da colheita ontem e hoje, trazer pessoas idosas que contam histórias e suas experiências de plantio para sala de aula, cantigas da época da colheita, etc.

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

A partir da **devolução**, é o momento do **TRANSFORMAR** a realidade, debatendo-se com a comunidade soluções para os problemas detectados pela pesquisa realizada no momento do CONHECER, ou seja, buscar uma intervenção, uma atuação coletiva, através de encaminhamentos concretos para a resolução das problemáticas identificadas e analisadas, com o objetivo de gerar um novo comportamento na comunidade, uma luta por um direito social, uma melhoria na qualidade de vida, o desenvolvimento de uma tecnologia social de convivência, dentre tantas outras intervenções que ao longo destes anos foram sendo desenvolvidas.

Aqui também é um momento de avaliação do papel da escola, da participação da comunidade, do desenvolvimento das crianças e do trabalho do/a professor/a. Enfim, todo o trabalho do CAT é numa perspectiva de contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Numa perspectiva posta por Eliete Santiago (1990, p. 27), a escola não se restringe ao estritamente escolar. Não se limita à abordagem interna da educação, mas estando integrada à finalidade social mais ampla, a de servir como um dos instrumentos úteis à transformação estrutural da sociedade, ao permitir que os filhos dos trabalhadores elaborem, ampliem, se apropriem e usem o conhecimento que lhes permitirá o acesso, a convivência e o posicionamento crítico na sociedade, compreendendo-a e atuando para sua mudança.

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

g) Estratégia de implementação nos municípios

O processo de formação, através de diferentes espaços formativos, o acompanhamento e monitoramento, as atividades pedagógicas com as crianças e os adolescentes e as reuniões de planejamento e avaliação constituem estratégia central de todas as etapas e atividades para sua implementação nos municípios, conforme nos mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Diagrama do fluxo para implantação e implementação da estratégia CAT

Fonte: MOC.

O processo de implantação da proposta tem início com a realização de reuniões de articulação e mobilização dos diferentes sujeitos sociais: família, professores, organizações sociais, gestores públicos. A partir destas reuniões, iniciam-se oficinas de sensibilização dos atores sobre a metodologia CAT, seus fundamentos, seu itinerário pedagógico; constituição de uma equipe local, para coordenar e acompanhar o trabalho em cada município e a formação dos professores (as) daqueles que fazem adesão à proposta.

Esse processo consiste na formação continuada dos coordenadores, professores e gestores na metodologia, nos fundamentos da Educação Contextualizada e da Educação do Campo, com a realização de oficinas pedagógicas e visitas técnicas de acompanhamento e monitoramento. À medida que a Proposta se afirma no município, aprofunda-se a discussão com a equipe pedagógica sobre o processo de avaliação contínuo e sistemático, com o monitoramento dos resultados e o replanejamento da ação, o que leva a uma nova prática pedagógica nas escolas que fazem adesão a este Projeto nos municípios, e vão constituindo sua identidade de “Escolas do CAT”.

Considerações

Assim, como outras práticas educativas afiliadas a Educação do Campo e a Educação Contextualizada, o Projeto CAT tem na Educação Popular, uma das suas matrizes pedagógicas, por isto, percebemos claramente em sua metodologia a união entre os conhecimentos oriundos do contexto, da realidade, da prática social das crianças e famílias (pesquisa didática- conhecer), sua problematização coletiva em sala de aula e aprofundamento com os conhecimentos científicos (análise crítica num diálogo com os conteúdos instrumentais das áreas de conhecimento) a produção e sistematização de um novo conhecimento (socialização do conhecimento para suscitar uma intervenção no mundo).

A matriz política e pedagógica da Convivência com o Semiárido imprime a esta prática educativa uma singularidade, dentre outras existentes no Movimento da Educação do Campo, talvez este desvelar do conflito entre riquezas e pobreza desta região, o despertar da curiosidade de conviver, compreender, agir com a estiagem, a chuva, a concentração da terra e do saber incorporando um novo jeito de viver, seja a grande contribuição desta Proposta, o processo de emancipação das pessoas pela valorização da vida, do seu lugar e de sua cultura.



Intercâmbio com Crianças e Adolescentes do CAT e Baú de Leitura

CAPÍTULO II

ANÁLISE ECONÔMICA E SOCIAL DO CAMPO DE PESQUISA: o chão onde se desenvolve a prática educativa do CAT³³

Djair Silva

Introdução

O objetivo deste capítulo é mostrar em que ambiente regional, relativamente à Bahia, o conjunto dos quatro municípios do projeto CAT e dois municípios referência³⁴ estão inseridos, facilitando as análises sobre as possíveis limitações ou potencialidades do programa. Em função disso, e considerando a realidade da Bahia, optou-se por trabalhar com três níveis de recorte espacial, de maneira a possibilitar a representação da heterogeneidade social, econômica e ambiental que compõem o quadro do desenvolvimento estadual.

O primeiro recorte espacial foca todo o Estado da Bahia, fazendo alusão ao fato de que existe uma região semiárida, com características edafoclimáticas com certa homogeneidade, o que pôde permitir que fosse compreendido em qual ambiente encontram-se inseridos os municípios de interesse do projeto.

O segundo recorte espacial foi escolhido em função da figura definida no Programa Plurianual - PPA do Governo Estadual, denominada de Território de Identidade, que representa, segundo justificativas governamentais, uma espacialidade que traduz o “sentimento de pertencimento” regional da população e que, para o nosso caso, ajuda na identificação de um conjunto de municípios que apresentam variáveis com certas homogeneidades socioeconômicas e que engloba três dos quatro municípios de maior interesse do Projeto. Este recorte traz vantagens na identificação de investimentos governamentais e na agregação de discussões de políticas de desenvolvimento regional na Bahia. Nesse recorte, ficará muito clara a identificação da identidade regional, frente a outras regiões da Bahia.

O terceiro recorte espacial é um detalhamento específico dessa região, desse Território de Identidade, considerando os quatro municípios do Projeto e buscando a identificação de seus subespaços homogêneos. Esse é o foco mais importante do trabalho, do ponto de vista da utilização de variáveis para identificar as suas características mais importantes, sabendo que, de certa forma, tais características podem ser expandidas para todo o Território de Identidade e até, algumas delas, podem ser reconhecidas com traços da realidade do interior da Bahia. Esses três recortes estarão presentes nos três itens que constituem as análises.

Por fim, apresenta-se uma síntese das características mais importantes de cada município estudado, de forma a facilitar a compreensão do leitor acerca das grandes diferenças dos perfis municipais.

³³ Agradecemos ao Professor Edgar Porto pelas suas contribuições na pesquisa de campo que geraram dados significativos para este capítulo.

³⁴ Municípios do Projeto selecionados para pesquisa: Barrocas, Conceição do Coité, Riachão do Jacuípe e Serrinha. Municípios Referências- grupo de controle da pesquisa: Gavião e Tucano.

2.1 O contexto da Bahia e do Semiárido

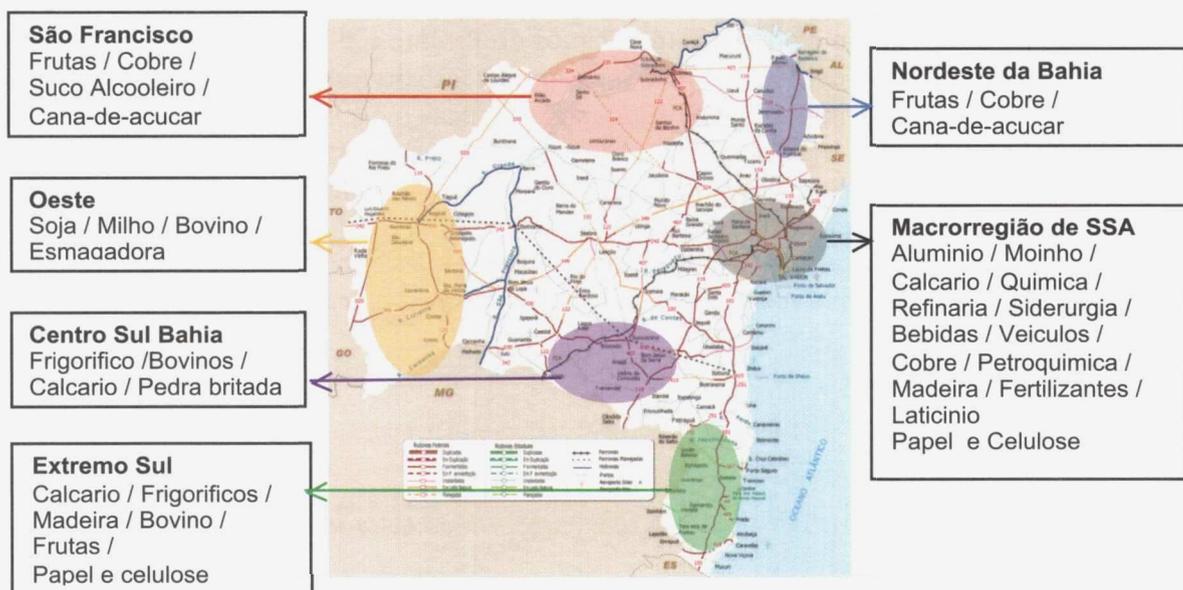
O desenvolvimento da Bahia foi caracterizado por uma sequência de processos sociais e econômicos, em sua maioria exógenos, baseados na indústria de transformação e no agronegócio, que moldaram uma nova espacialidade da economia. Tais processos reorganizam o antigo ciclo de desenvolvimento baseado no modelo agroexportador, cujas atividades ocorriam dispersamente no território, com maior ênfase e densidade a partir do litoral até o rio São Francisco e onde a capital cumpria a função de servir como centro das atividades de controle das importações e exportações estaduais.

De um lado, o processo de internalização da indústria no sentido do Nordeste, fortemente baseada em incentivos governamentais, provocou grandes investimentos na região de Salvador, criando um centro industrial, atraindo grandes contingentes populacionais do interior do Estado e transformando inteiramente a metrópole baiana, com uma forte concentração de pessoas, de infraestrutura e de riqueza produzida.

Por outro lado, o processo de expansão e descentralização das atividades agroindustriais (inicialmente agrícolas), do Sul-Sudeste, na direção do Centro-Oeste do Brasil, induziu a ocupação do Oeste da Bahia com a produção de grãos, o Norte, com a produção de frutas e o extremo Sul, com a produção de papel e celulose. Todas essas produções modernas, altamente intensivas em tecnologia, portanto, relativamente pouco atraentes a fluxos migratórios, embora fortemente atrativas a novos investimentos em capitais.

Disso resultou uma nova economia na Bahia que se desenvolveu nos extremos do seu território, fazendo um contraponto com a vasta região do interior do Estado, com maior participação da região semiárida, onde se encontram os municípios que integram a área do Projeto *Structural Improvements to Rural School Education*. Mas é importante salientar que, nessa vasta área do interior, existem algumas pequenas concentrações de produção, com maior presença na área de mineração, bovinocultura, frutas e uma rede dispersamente distribuída, em todos os municípios da Bahia, de agricultura familiar, com a produção de mandioca, milho, feijão, etc. (Croqui 1)

CROQUI 1 – Principais cadeias produtivas e a localização da sua produção



Fonte: Macrologística

Nas proximidades da área do Projeto, é possível identificar alguns investimentos isolados, principalmente em mineração e um importante projeto de irrigação, conforme veremos mais adiante. Esse processo de desenvolvimento da Bahia trouxe resultados espaciais importantes e que podem ser medidos em indicadores sociais que mostram a diferenciação entre o interior do território, em sua maioria considerado com a região semiárida, e o conjunto do Estado, onde os polos de desenvolvimento localizados nos seus extremos territoriais apresentam uma realidade diferenciada.

Portanto, a concentração territorial do capital que se verifica em âmbito nacional se reproduz no contexto regional, basta observar que as três maiores economias do Nordeste, Bahia, Pernambuco e Ceará, representam quase 2/3 do PIB da Região, situação que também se repete no contexto do Estado da Bahia, pois as cinco maiores economias municipais do Estado da Bahia, entre um total de 417 municípios, respondem por 42,6% da atividade econômica estadual, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Cinco maiores municípios em relação ao PIB – Bahia 2010 – 2011

PIB	PIB TOTAL (EM MILHÕES)	PARTICIPAÇÃO NO ESTADO
BAHIA	159.868,62	100%
CINCO MUNICÍPIOS	68.052,93	42,57
SALVADOR	38.819,52	24,28%
CAMAÇARI	12.313,92	7,70%
FEIRA DE SANTANA	8.270,81	5,17%
CANDEIAS	4.705,02	2,94%
SIMÕES FILHO	3.943,66	2,47%

Fonte: <http://www.sei.ba.gov.br/> acessado em 31/07/2014 - elaboração própria do autor.

A Bahia com uma população no semiárido de 6.783 milhões de pessoas e uma densidade demográfica 17,4 há/km² tem a segunda menor densidade demográfica do semiárido, mesmo tendo a maior população absoluta na área, isso se explica pelo tamanho territorial do semiárido baiano. A densidade demográfica no território do semiárido baiano representa menos da metade da densidade demográfica fora da região do semiárido que é de 42,6. Essa realidade do comportamento populacional do Estado da Bahia ilustra a grande dificuldade operacional do devido à densidade demográfica dos municípios, a inexistência de escolas com infraestrutura para atendimento a Educação Básica, uma vez que o deslocamento dos estudantes das escolas do campo passa a ter um custo de transporte importante, devido as grandes distancias entre o local de residência e a escola.

Desse modo, a reflexão sobre os indicadores demográficos torna-se importante numa pesquisa relacionada à Educação do Campo, mediante as expectativas postas pelo debate sobre a diminuição da população rural que, no entender de muitos autores, está relacionado ao crescimento acelerado da economia brasileira na década de 1970, inclusive com a construção de teorias afirmativas de um processo de desaparecimento do rural do território nacional, mediante o processo acelerado da urbanização, o crescente investimento econômico nos grandes centros e metrópoles do Centro-Sul do Brasil e sua subordinação ao processo de industrialização. No entanto, verificamos a recorrência e reprodução de uma população rural

expressiva, mesmo questionando os critérios de definição do que é rural e urbano, ao redor de 30 milhões de pessoas, população superior a de vários países.

Na questão demográfica, além da questão da localização e densidade demográfica, se faz necessário perceber também as transformações na estrutura etária da população, pois terão essas mudanças um grande impacto nas despesas educacionais. Nas últimas décadas, houve uma mudança na estrutura etária brasileira decorrente de fatores como queda das taxas de mortalidade e de natalidade, bem como elevação de expectativa de vida, provocando automaticamente um acréscimo no crescimento natural/vegetativo.

Segundo entendimento de Alves (2008), a transição demográfica, de modo geral, começa com a queda das taxas de mortalidade e, depois de certo tempo, prossegue com a queda das taxas de natalidade, o que provoca uma forte mudança na estrutura etária da pirâmide populacional. No entender do autor a transição da natalidade é outro elemento essencial do processo civilizatório e a redução voluntária da natalidade só pôde acontecer em função de profundas mudanças no comportamento de massas e da perda de influência do fatalismo religioso.

Nenhum país do mundo ficou alheio à transição demográfica. Nas regiões mais desenvolvidas, a transição de altas para baixas taxas de mortalidade e de natalidade já se completou e, em alguns casos, as curvas até se inverteram. Nas regiões em desenvolvimento, as taxas de mortalidade já atingiram seus patamares mais baixos, mas as taxas de natalidade ainda apresentam uma curva em declínio, necessitando de algumas décadas a mais para se chegar ao ponto de interseção e crescimento vegetativo zero. O Brasil pode ser descrito como um cenário clássico do fenômeno da transição demográfica nas regiões em processo de desenvolvimento.

A transição demográfica vem provocando no Brasil uma radical transformação em sua pirâmide etária, ou seja, a pirâmide etária está deixando de ser predominantemente jovem para iniciar um processo progressivo de envelhecimento, resultado fundamentalmente do processo de queda das taxas de fecundidade, que reduz o percentual da parcela de crianças e jovens da população, bem como do aumento da esperança de vida, que provoca um envelhecimento gradativo da população.

Segundo o IBGE (2011), a esperança de vida ao nascer deve ter um ganho 6,4 entre 2013 e 2060, situação que contribui para um processo de envelhecimento gradativo da população brasileira. Por outro lado, a taxa de fecundidade tende a decrescer, pois já entre 2000 e 2013 foi reduzido em 0,6 o índice de número médio de filhos que uma mulher entre 15 e 49 anos de idade passou a ter e será reduzido em 0,3 entre 2013 e 2060. Este processo de transição etária provoca mudanças no tamanho das diversas coortes etárias e modifica o peso proporcional dos diversos grupos de idade no conjunto da população.

Ora, a queda gradativa da fecundidade vem provocando ao longo do tempo na sociedade brasileira uma redução da relação de dependência³⁵, pois o declínio do número de crianças e adolescentes vem ocorrendo numa velocidade maior do que o aumento do número de idosos, situação que se caracteriza como uma janela de oportunidade demográfica de grande importância para o fortalecimento dos investimentos em educação.

A população de 0 a 14 anos em termos relativos regride de 79,68% para 36,97% em 2010 e em termos absolutos começa a regredir a partir de 1991. Segundo o IBGE (2013), de acordo

³⁵ A razão de dependência total é medida pelo quociente entre o número de pessoas economicamente dependentes e o de pessoas potencialmente ativas. Este indicador é separado em dois grupos etários, por hipótese, economicamente dependentes, sendo denominado razão de dependência de jovens e razão de dependência de idosos. O grupo de jovens utilizado neste indicador é aquele formado por pessoas com menos de 15 anos de idade. O Grupo de idosos com 60 anos ou mais.

com a projeção de população, a proporção de jovens de 0 a 14 anos de idade, público alvo do ensino fundamental, diminui gradualmente e atingirá 13,0% da população brasileira em 2060, contra 20,9% em 2020. Especificamente, para o grupo de até cinco anos de idade, público-alvo da educação infantil, a proporção diminui de 7,9% para 4,9% entre 2020 e 2060. Para aqueles com 15 a 29 anos de idade a tendência de diminuição na participação também é observada, chegando a 15,3% no ano final da projeção, contra 24,0 em 2020.

Para a faixa etária de 6 a 14 anos o ponto de inflexão aconteceu em 2011 quando a população nesta faixa atingiu aproximadamente 31 milhões de pessoas. A partir daí prevê-se um processo de forte decréscimo atingindo cerca de 17,7 milhões, em 2050. Já para a faixa etária de 15 a 17 anos, a inflexão deve ocorrer somente em 2018, quando a população chega a 10,4 milhões. No entanto o decréscimo ocorrerá de forma mais suave, chegando a 6,5 milhões, em 2050. Esse ponto de inflexão vai representar uma diminuição na demanda por educação, o que significará diminuição da pressão por matrículas.

De um modo geral, ocorreu uma redução do número de matrículas na educação básica, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental, situação que tem relação com as transformações demográficas que o país está passando e com a melhora no fluxo escolar. No entanto, se observarmos os números de forma mais cuidadosa, veremos que o movimento de redução das matrículas ocorre de forma mais acelerada nas escolas do campo, senão vejamos:

- Na escola básica do Brasil a redução foi de 2,92%, nos anos iniciais do Ensino Fundamental 5,91%. Nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas urbanas, a redução foi de 7,84% e nas escolas do campo a redução foi de 15,87%.
- Na escola básica da Bahia a redução foi de 5,23%, nos anos iniciais do Ensino Fundamental 17,35%, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas urbanas a redução foi de 11,52% e nas escolas do campo a redução foi de 18,47%.
- Na escola básica de Barrocas, a redução foi de 14,52%, nos anos iniciais do Ensino Fundamental 32,07%, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas urbanas a redução foi de 25,16%% e nas escolas do campo, a redução foi de 36,99%.
- Na escola básica de Conceição do Coité, a redução foi de 9,40%, nos anos iniciais do Ensino Fundamental 21,75%, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas urbanas a redução foi de 33,70%% e nas escolas do campo, a redução foi de 23,75%.
- No município do Riachão do Jacuípe, houve estabilidade da matrícula nas escolas do ensino básico e fundamental urbano, ocorrendo uma redução de matrículas nas escolas do campo, onde a variação negativa foi de 21,91%.
- Na escola básica de Serrinha, a redução foi de 16,13%, nos anos iniciais do Ensino Fundamental 16,21%, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas urbanas a redução foi de 27,09%% e nas escolas do campo, a redução foi de 25,49%.
- Nos municípios de controle da pesquisa, a situação continua semelhante em termos de redução de matrícula, no entanto, nas escolas do campo, a variação negativa foi maior do que nas escolas urbanas: no município de Gavião, a redução nas escolas urbanas foi de 8,04% e 42,94% nas escolas rurais; no município de Tucano, nas escolas urbanas, a queda foi de 15,47 e nas escolas do campo foi de 26,31%.

A redução da matrícula no ensino fundamental, nos anos iniciais, em todos os municípios da pesquisa é uma característica generalizada, predominando nos municípios de Barrocas e Riachão do Jacuípe a redução maior nas escolas do campo e nos municípios de Serrinha e Conceição do Coité, predominou a redução nas escolas urbanas. No entanto, tanto nos municípios do projeto CAT como nos municípios de referência, a redução da matrícula nas escolas do campo vem se dando de forma mais acentuada em relação às escolas do campo da Bahia.

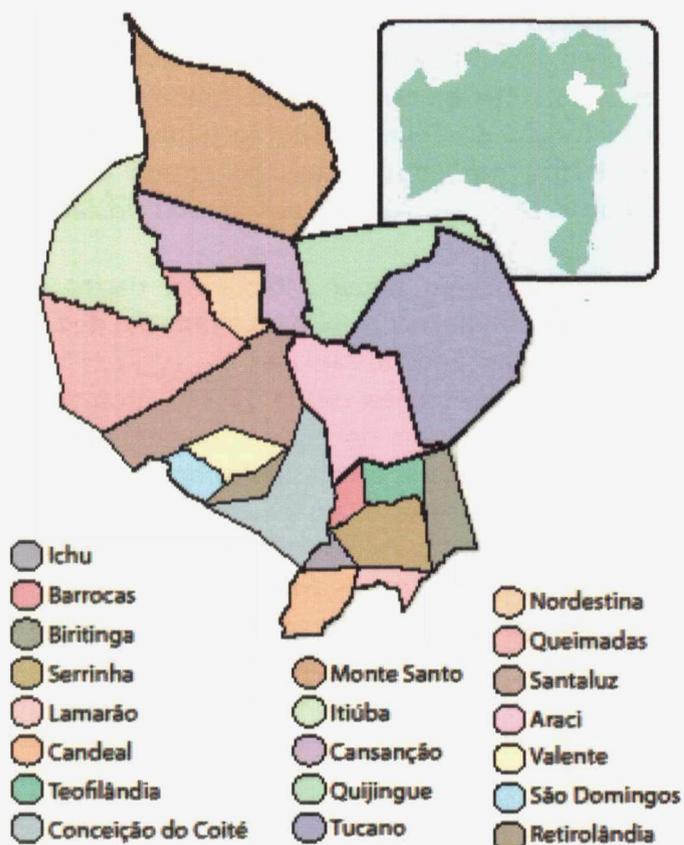
Contudo, apesar da redução do número de matrículas no estado da Bahia, semelhante ao que vem ocorrendo na região nordeste e no Brasil como um todo, quando se analisa a taxa de escolarização líquida, se percebe um comportamento inverso ao da matrícula, ou seja, a escolarização se aproxima dos 100%.

Com relação à questão demográfica e à desigualdade econômica e social é necessário ilustrar que, apesar da baixa densidade demográfica do semiárido baiano, em função do tamanho gigantesco dessa região, ainda assim, a população do semiárido equivale a aproximadamente 48% do total do Estado e com um PIB de apenas 26,2%, situação que representa uma desigualdade. Enquanto que a região metropolitana da Bahia concentra 40,8% do PIB do Estado, evidenciando para onde se direciona a maioria dos investimentos econômicos.

2.2 O território do Sisal

O território do Sisal está localizado no semiárido. É uma região com baixa incidência de chuvas e afetada pelas secas. Há escassez de recursos hídricos, incluindo-se apenas a bacia do rio Itapicuru em seu território. A denominação do Território do Sisal se deve à planta originária do México que foi introduzida na Bahia em 1903. Caracteriza-se como principal fonte de atividade econômica, juntamente com a pecuária extensiva, a agricultura familiar e a existência também de pedreiras. A maioria da sua população está estabelecida na zona rural, com 333.149 habitantes, o que representa 57,21% da população total do território (IBGE, 2011).

Figura 1 - Municípios que compõem o território do Sisal - Bahia



Fonte: MDA. Relatório Analítico, 2011

Esse território constitui sua identidade a partir do cultivo do sisal³⁶, que foi inicialmente instalado no município de Feira de Santana, a partir de um incentivo do governo do estado, que distribuía um campo de produção e mudas aos proprietários de terras, para gerar postos de trabalho na intencionalidade inicial de assegurar a permanência dos trabalhadores do campo durante as estiagens e evitar a migração para outras regiões. Depois, se expande para outros municípios se destacando Valente e Conceição do Coité na sua expansão como monocultura. O uso do trabalho informal, do trabalho infantil, sem assegurar direitos trabalhistas, visto que as relações eram construídas verbalmente, o uso de maquinário ultrapassado e com alto grau de periculosidade³⁷, ocasionaram na região uma geração de trabalhadores mutilados (sem dedos, mãos e por vezes até braço), em idade produtiva, sem poder exercer o trabalho.

O início da década de 1980 traz um cenário para a região de pobreza entre a população do campo, de não superação da estiagem com o assalariamento no sisal. Esses fatores vão suscitando a organização destes trabalhadores no Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), o que, a partir de sua representação estadual - Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag-Ba) - e nacional - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), bem como a parceria de várias organizações da igreja, organizações não governamentais, como APAEB³⁸ e MOC possibilita o conhecimento dos direitos destes trabalhadores e fomenta a sua organização enquanto uma categoria, constituindo a partir de então um berço de lutas e resistências que marcam a identidade e o pertencimento dos sujeitos a este território.

Os Municípios que se destacam na produção de sisal – tanto pela área plantada como pela quantidade de fibra produzida – são Conceição do Coité, Santa Luz e Valente. Mesmo observando-se o crescimento dos rebanhos caprinos nos últimos anos, o destaque ainda é para a pecuária bovina, sendo os principais produtores: Conceição do Coité e Itiúba.

Apesar de ser considerado um Território Rural, devido a seu baixo grau de urbanização, o setor agropecuário contribui apenas com 18,53%, para a formação do Produto Interno Bruto (PIB) do conjunto dos Municípios, enquanto setor secundário com 22,82% e o setor terciário com 58,65%. Outro fator relevante na economia do Território são as jazidas de minérios, destacando-se o ouro, pedras para construção, rocha ornamental, argila e quartzo, portanto, atividades extrativistas que, por lidar diretamente com o meio ambiente, constitui uma diversidade de sujeitos que são considerados também como do campo.

Os municípios de Serrinha, Barrocas, Conceição do Coité e Tucano estão inseridos no território do sisal, sendo que Serrinha é o município polo do Território, pela sua dimensão e disposição geográfica (é o maior município do Território com 808,7 km² e é a porta de entrada do Território do Sisal para os Territórios do Portal do Sertão e Região Metropolitana, que são os Territórios mais fortes economicamente do Estado da Bahia), além de ser a sede de diversos organismos do governo estadual, tem uma intensa atividade de assalariamento no sisal.

³⁶ O Agave Sisalana, ou apenas sisal, é uma planta de origem mexicana e teria sido trazida para o Brasil no início do século XX. Suas características semixerófilas exigem luminosidade e clima quente para alcançar uma boa produção, demonstrando grande resistência a longos períodos de estiagem.

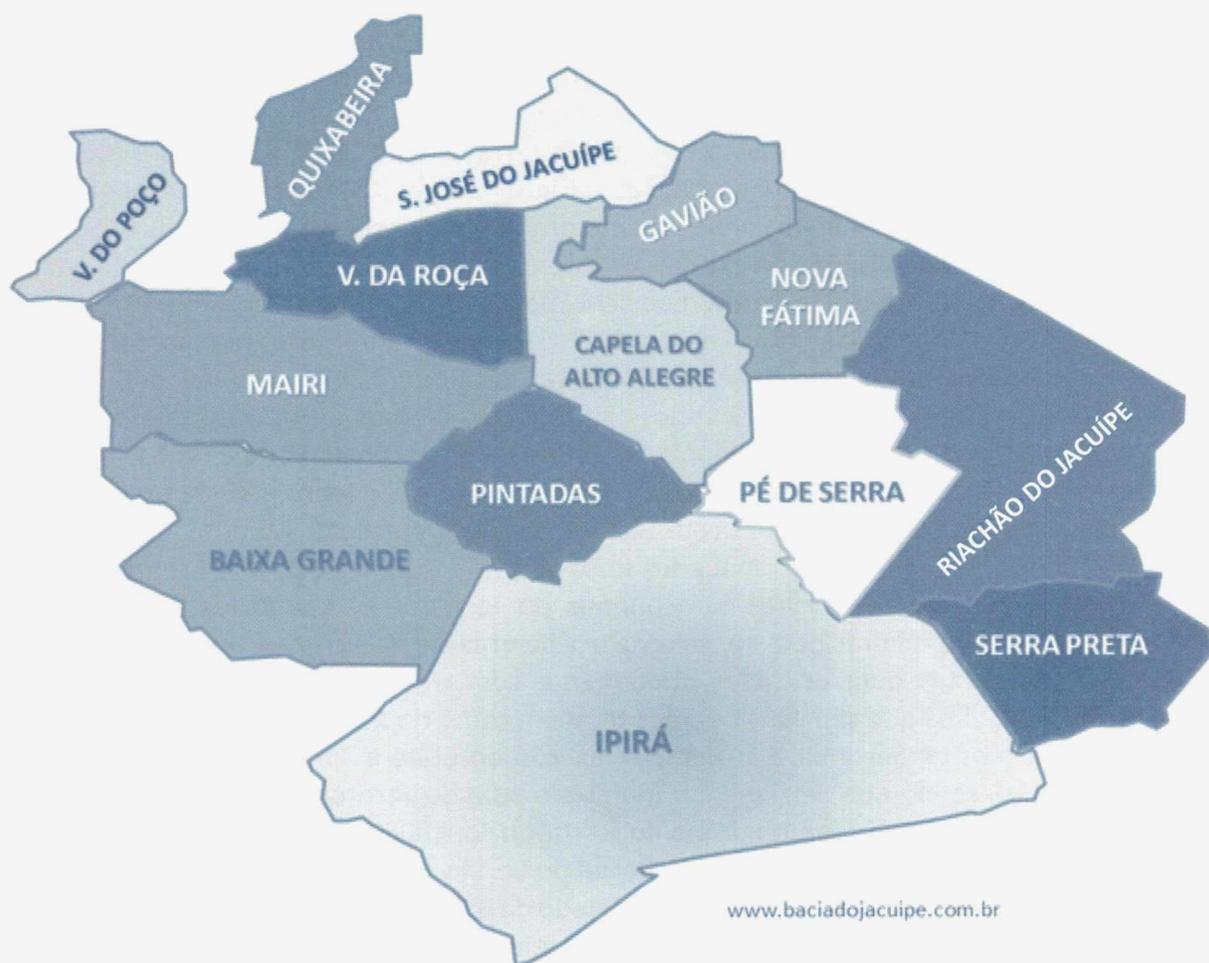
³⁷ Durante a pesquisa de campo, escutamos o depoimento de uma liderança do Sindicato dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – Sintraf em Conceição do Coité, de que a máquina utilizada para desfibrar o sisal é a mesma operada pelos trabalhadores rurais há mais de 60 anos, ocasionando ainda acidentes, embora em menor proporção devido ao trabalho desenvolvido pelas organizações e a queda na produção do sisal na região devido as pragas e a seca.

³⁸ A Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB), uma instituição não governamental sem fins lucrativos. Insere-se com o objetivo explícito de desenvolvimento social e econômico sustentável, de modo a assegurar a melhoria da qualidade de vida do agricultor familiar. A gênese da criação da APAEB pode ser identificada na ação comunitária da Igreja Católica ao longo dos anos 1960.

2.3 O território da Bacia do Jacuípe

O Território de identidade Bacia do Jacuípe, encravada no sertão baiano, é constituído por 14 (quatorze) municípios do semiárido, entre eles os municípios de Gavião e Riachão do Jacuípe. Os municípios que constituem o Território Bacia do Jacuípe ainda se apresentam com características eminentemente rurais: a maior parte da população (55%) vive no campo. A maior parte do que é produzido no território (feijão, farinha, carne, leite, etc.) é destinada ao autoconsumo.

Figura 2 - Municípios que compõem o território da Bacia do Jacuípe



Fonte: www.baciadojacuipe.com.br.

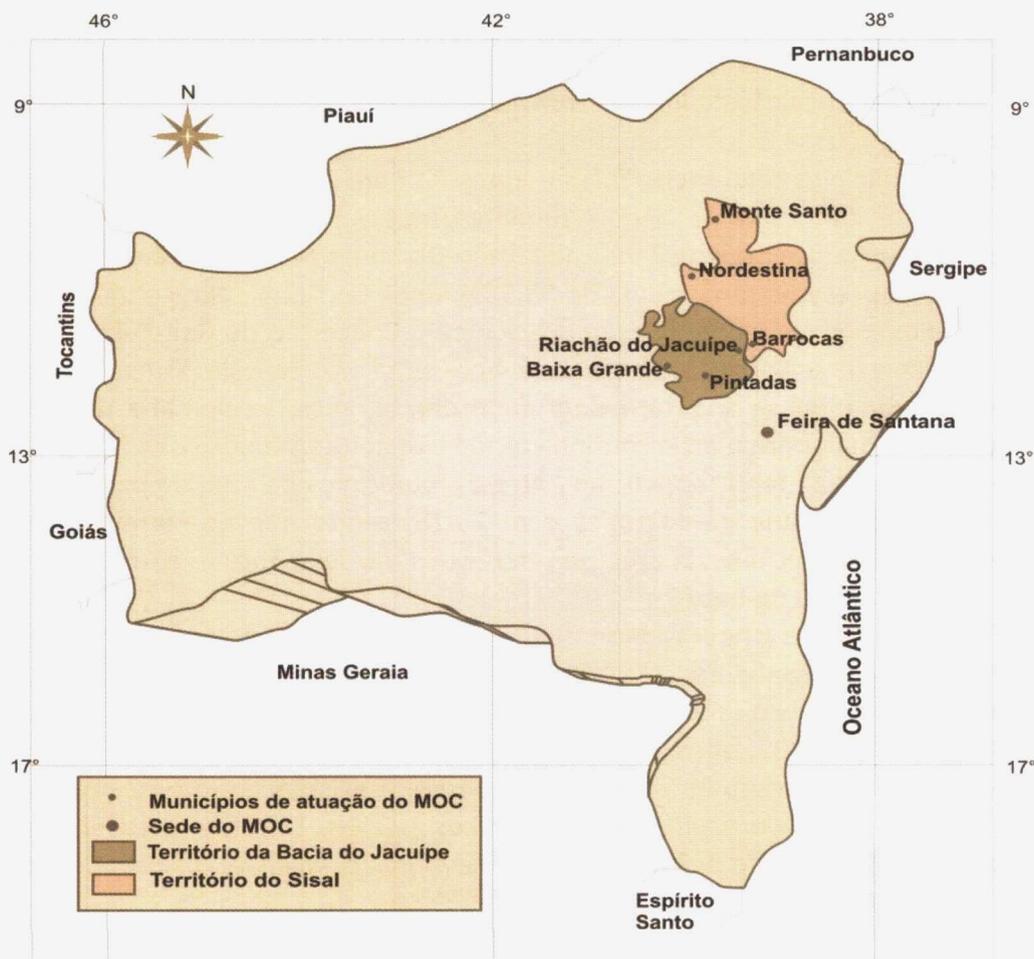
Por outro lado, é raro encontrar-se alguém, mesmo vivendo nas cidades, que não tenha nenhum vínculo com o meio rural. Assim, o *modus vivendi* da população é predominantemente rural, com suas tradições e cultura. Um grave problema da região semiárida, onde se situa o Território Bacia do Jacuípe, é a escassez de recursos hídricos que dificulta e, em muitos casos, inviabiliza, as atividades econômicas em seus múltiplos segmentos, inclusive por as águas serem salobras, de sabor desagradável para o consumo humano. Também importantes para as atividades econômicas são o sisal, a mamona, a palma e o sorgo, registrando-se ainda, em menor escala em algumas áreas, a algaroba e a leucena que são leguminosas úteis na alimentação animal.

Em relação à faixa etária da população, algumas considerações são necessárias: 60% dos moradores têm até 29 anos, portanto uma população jovem, destacando-se que 28% têm entre 15 e 29 anos e outros 60% podem ser classificados como economicamente ativos, com idade entre 15 e 59 anos, embora, como é sabido, parte da população, com mais de 60 anos continua também produzindo. No que se refere ao gênero 50,2% da população é formada por homens e 49,8% por mulheres, o que diferencia o território dos dados nacionais e do Estado da Bahia, no que se refere à questão de gênero da população.

2.4 O conjunto de municípios que compõem o projeto: suas características e diferenciações internas

A análise comparativa do conjunto dos quatro municípios que compõem o Projeto com a região do semiárido e o total da Bahia mostra que a área do Projeto apresenta uma taxa de população rural superior à média do semiárido, logo também superior à taxa do Estado da Bahia.

Mapa 2 – Localização dos Municípios de atuação do Projeto MOC/ICEP



Apesar da forte presença da população rural nos municípios da pesquisa, em virtude da extensão territorial, verifica-se uma baixa densidade demográfica, isso quer dizer que, relativamente à Bahia, tais municípios e também o semiárido não se incorporaram ao processo de desenvolvimento urbano, relativamente a outras regiões do Estado, conforme mostra a tabela 2:

Tabela 2 - Comparativo da área de estudo, área referência, Semiárido e da Bahia utilizando variáveis selecionadas.

REGIÃO	População Total	População Residente Urbana	% População Residente Urbana	População Residente Rural	% População Residente Rural
ESTADO DA BAHIA	14.016.906	10.102.476	72,07	3.914.430	27,93
SEMIÁRIDO	6.740.697	3.978.096	59,02	2.762.601	40,98
ÁREA DO PROJETO	186.165,00	109.021,00	58,56	77.144,00	41,44
ÁREA DE REFERÊNCIA	56.979	24.496	42,99	32.483	57,01

Fonte: AZIMUTE, trabalhando com dados do IBGE - Censo Demográfico apud PORTO.

De acordo com PORTO (2013), Serrinha tem a liderança do porte urbano, com pouco mais de 47 mil habitantes, acompanhada de Conceição do Coité com cerca de 36 mil habitantes, seguida de longe de Conceição de Jacuípe com aproximadamente 20 mil habitantes e Barrocas, muito distante, com quase 6 mil habitantes.

Entre os municípios referência, Tucano apresenta um porte urbano muito próximo de Conceição do Coité, com cerca de 22 mil habitantes, mas Gavião apresenta o mais baixo grau de urbanização, com pouco mais de 2 mil habitantes. Do ponto de vista da taxa de urbanização, a Área de Estudo apresenta uma média de 58,56%, onde Serrinha aparece na dianteira com cerca de 62% e os municípios de Riachão do Jacuípe e Conceição do Coité vêm em seguida, com cerca de 59% e 58%. Barrocas, por sua vez, apresenta uma taxa de pouco mais de 40%.

Entretanto, quando se analisa a densidade demográfica, se percebe uma mudança. Serrinha que tem a maior população continua tendo a maior densidade com 135,44 hab/ km², mas Barrocas que tem a menor população entre os municípios da área do projeto apresenta a segunda maior densidade demográfica com 75,28, sendo que as menores densidades demográficas são os municípios da área de referências, ou seja, Tucano com uma densidade de 18,62 e Gavião com 13,56 hab/ km².

Essa tipologia coloca a necessidade de um aprofundamento nos municípios envolvidos no Projeto sobre a sua configuração territorial, a relação entre urbano e rural, e o próprio entendimento do que seria o rural, na realidade brasileira nos tempos atuais.

Wanderley (2001, p.32) afirma que rural e urbano se aproximam, porém mesmo assim suas peculiaridades não desaparecem, o que reafirma a existência do rural. Para a autora, o espaço rural *“mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o recortam como uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive, as próprias formas de inserção na sociedade que o engloba.”*

Neste sentido, a luta dos movimentos sociais do campo em defesa da permanência na terra pelo respeito à cultura, identidades, saberes da população rural tem se colocado na ordem do dia, juntamente com a luta por Escola contextualizada à realidade destes sujeitos, e não uma mera transposição do modelo implantado no mundo urbano. A necessidade de um maior aprofundamento sobre esta discussão foi pauta no segundo seminário de socialização da pesquisa, no qual foi resgatado o debate que circula nos espaços acadêmicos, a partir da segunda metade da década de 1990, quando o conceito e a relação de urbano e rural têm sido

redimensionados, e outras questões passam a ser consideradas para definição do rural e do urbano, como tamanho populacional, densidade demográfica, atividade econômica, relação da produção e da cultura com a natureza.

PORTO (2013) ressalta que a presença dos moradores na área urbana e rural, por faixa etária, mostra que em praticamente todos os 04 municípios do Projeto o percentual médio de adultos entre 25 e 59 anos é superior na zona urbana do que na zona rural (43,7% e 40,5%, respectivamente), e que para todas as outras faixas etárias os percentuais são maiores para a zona rural. Isso significa a tendência de processos migratórios da faixa etária com maior capacidade produtiva da área rural para as zonas urbanas, em busca de empregos e de atratividades prometidas pelas cidades.

Por outro lado, esses dados mostram aos gestores públicos a necessidade de uma infraestrutura educacional para as populações do campo, na faixa contemplada pelo Ensino fundamental que vai dos 06 a 14 anos, devido ao contingente populacional ser maior no campo do que na cidade, bem como o processo de nucleação rural nas vilas, povoados e distritos ou o fortalecimento da Pedagogia da Alternância como forma de assegurar o acesso dos jovens e adultos no ensino médio, sem precisar se desligar do trabalho e de sua comunidade.

No município de Barrocas, entre 2000 e 2010, a razão de dependência (população de menos de 14 anos e de 65 anos ou mais em relação à população de 15 a 64 anos) passou de 66,84% para 50,07% e o índice de envelhecimento evoluiu de 5,17% para 6,45%. Já no município de Conceição do Coité entre 2000 e 2010, a razão de dependência em relação à população de 15 a 64 anos passou de 63,37% para 52,37% e o índice de envelhecimento evoluiu de 6,21% para 7,92%.

Entre 2000 e 2010, a razão de dependência de Riachão do Jacuípe passou de 60,48% para 50,13% e a taxa de envelhecimento evoluiu de 6,95% para 9,62%. No município Serrinha, a razão de dependência passou de 63,18% para 50,23% e a taxa de envelhecimento evoluiu de 6,01% para 7,10%.

Quadro 3 – Síntese das características gerais do contexto

- ✓ O rendimento médio no Brasil alcançou R\$ 755,79 em 2010, na Bahia representou apenas R\$ 477,19 e em nossa Área de Estudo, o maior valor foi de R\$ 383,3;
- ✓ Apresenta uma taxa de população rural superior à média do semiárido e uma taxa de urbanização muito inferior à média da Bahia;
- ✓ A maioria dos municípios possuem população abaixo de 80 mil habitantes e densidade menor que 80 habitantes por km, com exceção de Serrinha que possui densidade de 116,50;
- ✓ Baixo percentual de famílias cadastradas no Programa Bolsa Família, relativamente à Bahia;
- ✓ É importante destacar a relativamente baixa taxa de analfabetismo no meio rural da área do Projeto (23,81%), se compararmos com a média do semiárido (27,37%) e com a Bahia (26,93%);
- ✓ Municípios apresentam grande heterogeneidade de porte de população, mercado de trabalho e de produção;
- ✓ Taxa média de crescimento no período de 2000-2010 de 8,77%;
- ✓ O percentual médio de adultos entre 25 e 59 anos na zona urbana é superior ao da zona rural (43,7% e 40,5%, respectivamente) e que para todas as outras faixas etárias os percentuais são maiores na zona rural;
- ✓ Em 2010, as taxas da população extremamente pobres da Área de Estudo (exceto Riachão do Jacuípe, com quase 13%) situavam em torno de 16%, superando a média

- do Território do Sisal (24,7%), e ficando pouco acima da média da Bahia;
- ✓ De forma geral, o acesso a bens (televisão, automóvel, computador e geladeira) dos municípios da Área de Estudo são bem superiores em termos de pessoas que habitam domicílios com tais utilidades nos municípios referências e dentro das médias da Bahia;
- ✓ A produção de sisal lidera a atividade agropecuária em todos os municípios estudados;

CONJUNTO DOS MUNICÍPIOS REFERÊNCIAS

- ✓ As mulheres ganham menos de 60% do que os homens no Brasil, na Bahia ganham cerca de 64% da remuneração dos homens e entre os municípios estudados existem grandes diferenças nessas proporções, visto que em Tucano e Gavião essas diferenças caem para 90% e 81%;
- ✓ Municípios apresentam grande heterogeneidade de porte de população, mercado do trabalho e de produção;
- ✓ Taxa média de crescimento no período de 2000-2010 de pouco mais de 2%;
- ✓ Além dos municípios estarem abaixo das médias da Bahia em relação ao acesso a bens, suas taxas de crescimento nos últimos 10 anos demonstram que suas condições estão se afastando das médias baianas;
- ✓ A produção de sisal lidera a atividade agropecuária em todos os municípios estudados;

SERRINHA

- ✓ Cidade satélite de Feira de Santana;
- ✓ Situada entre os 38 municípios que compõem a faixa secundária no Valor Adicionado dos serviços na Bahia;
- ✓ Maior município em população da Área de Estudo e tem a menor taxa de crescimento entre 2000 e 2010;
- ✓ Segundo menor índice de desigualdade entre os municípios estudados;
- ✓ Tem quase metade dos empregos formais da Área de Estudos;
- ✓ Maior massa salarial dos municípios estudados;
- ✓ Indicadores superiores à Bahia e ao TI Sisal, quanto a acesso a telefone celular;
- ✓ Indicadores superiores ao TI do Sisal, no que se refere ao acesso à internet;
- ✓ A produção de sisal lidera a atividade na agricultura permanente;
- ✓ Lidera as exportações de calçados entre todos os municípios estudados.

CONCEIÇÃO DO COITÉ

- ✓ Cidade satélite de Feira de Santana;
- ✓ Situada entre os 38 municípios que compõem a faixa secundária no Valor Adicionado dos serviços na Bahia;
- ✓ Segundo maior município em população da Área de Estudo;
- ✓ Terceiro menor índice de desigualdade entre os municípios estudados;
- ✓ Segundo lugar na taxa de emprego formal da Área de Estudo;
- ✓ Lidera a taxa de crescimento da posse de bens, como televisão, automóvel e geladeira;
- ✓ Indicadores superiores à Bahia e ao TI Sisal, quanto a acesso a telefone celular;

- ✓ Indicadores superiores ao TI do Sisal, no que se refere ao acesso à internet;
 - ✓ Vice-liderança no valor da produção na agricultura familiar entre os municípios estudados;
 - ✓ É o município onde a produção de sisal tem maior relevância na atividade da agricultura permanente;
- Lidera as exportações de produtos ligados a produção do sisal.

BARROCAS

- ✓ Situado entre os 58 municípios que estão na última faixa do Valor Adicionado dos Serviços na Bahia;
- ✓ Maior taxa de população rural entre os municípios estudados;
- ✓ Maior rendimento médio por trabalhador entre todos os municípios estudados;
- ✓ Indicadores superiores à Bahia e ao TI Sisal, quanto a acesso a telefone celular.
- ✓ Indicadores superiores ao TI do Sisal, no que se refere ao acesso à internet;
- ✓ Barrocas se destaca pelo perfil diferenciado. Sua concentração de emprego formal ocorre na atividade mineral. A produção de ouro representa 43,29% dos empregos, que somados aos 37,46% na administração pública, traça o perfil econômico municipal.
- ✓ A produção de sisal lidera a atividade na agricultura permanente;
- ✓ Maior valor exportado em mineração de ouro entre todos os municípios estudados.
- ✓ Diminuição do número de crianças abaixo de 05 anos desnutridas, de 15,4 em 2002 para 0,7 em 2012.
- ✓ Entre 1991 e 2010, Barrocas teve um incremento no seu IDHM de 114,79%, acima da média de crescimento nacional (47,46%) e acima da média de crescimento estadual (70,98%). O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 45,53% entre 1991 e 2010.
- ✓ Mortalidade infantil (mortalidade de crianças com menos de um ano) em Barrocas reduziu 50%, passando de 42,8 por mil nascidos vivos em 2000 para 21,2 por mil nascidos vivos em 2010. Segundo os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas, a mortalidade infantil para o Brasil deve estar abaixo de 17,9 óbitos por mil em 2015.

RIACHÃO DO JACUÍPE

- ✓ Segundo pior índice de desigualdade entre os municípios estudados;
- ✓ Menor taxa de pessoas extremamente pobres entre os municípios localizados na Área de Estudo;
- ✓ Segunda maior massa salarial dos municípios estudados;
- ✓ Indicadores superiores à Bahia e ao TI Sisal, quanto a acesso a telefone celular;
- ✓ A produção de sisal lidera a atividade na agricultura permanente;
- ✓ Indicadores superiores ao TI do Sisal, no que se refere ao acesso à internet.

TUCANO

- ✓ Maior taxa de população rural entre os municípios estudados;
- ✓ Maior taxa de analfabetismo entre os municípios estudados;
- ✓ Menor índice de desigualdade entre os municípios estudados;
- ✓ Maior taxa de pessoas extremamente pobres entre os municípios estudados;

- ✓ Lidera o valor da produção na agricultura familiar entre os municípios estudados;
- ✓ A produção de sisal lidera a atividade na agricultura permanente;
- ✓ Tucano tem o maior valor de produção na lavoura temporária entre os municípios estudados, porquanto também apresenta uma grande diversidade, notadamente em produtos como melancia (14 milhões de reais), Mandioca (3 milhões de reais), Milho (0,7 milhão de reais) e Feijão (0,3 milhão de reais).

GAVIÃO

- ✓ Situado entre os 58 municípios que estão na última faixa do Valor Adicionado dos Serviços na Bahia;
- ✓ Menor grau de urbanização dos municípios estudados;
- ✓ Menor taxa de população rural entre os municípios estudados;
- ✓ Segunda maior taxa de analfabetismo entre os municípios estudados;
- ✓ Pior índice de desigualdade entre os municípios estudados;
- ✓ Menor taxa de pessoas extremamente pobres entre os municípios estudados;
- ✓ Mais baixa taxa de emprego formal entre todos os municípios estudados;
- ✓ Menor valor da produção na agricultura familiar entre os municípios estudados;
- ✓ A produção de sisal lidera a atividade na agricultura permanente;
- ✓ Menor valor de produção na lavoura temporária.

Fonte: sistematizado pelos autores

Para concluir

Podemos perceber por esta síntese que os municípios envolvidos na pesquisa possuem características econômicas, sociais e educacionais semelhantes, o que dá um chão comum às ações desenvolvidas pelo CAT, que é o semiárido brasileiro.

A produção de sisal lidera a atividade agropecuária em todos os municípios estudados, mas se destaca com maior relevância em Conceição do Coité com cerca de 21 milhões de reais em valor de produção, seguido de Barrocas, com 4,9 milhões de reais e em terceiro lugar o município de Tucano com 0,1 milhão de reais. Mais uma vez, o município de Serrinha aparece com um baixo valor de produção na lavoura permanente, se considerarmos apenas o seu produto principal. Na lavoura temporária, seis produtos se destacam na Área de Estudo, porém apenas dois mostram um porte significativo, se considerarmos o valor de produção, quantidade produzida e área plantada: mandioca e feijão.

Os dados de rendimento mostram que as mulheres se encontram num quadro de vulnerabilidade, sob este aspecto, em todo o país, embora apresentem melhores indicadores na área de Estudo. Na média brasileira, elas ganham menos de 60% do que os homens, na Bahia ganham cerca de 64% da remuneração dos homens, e entre os municípios estudados existem grandes diferenças nessas proporções, onde, em Tucano e Gavião, essas diferenças caem para 90% e 81%, o que evidencia a necessidade de políticas de gênero no território, desenvolvimento de atividades produtivas com mulheres nas escolas e nas comunidades e a temática de gênero ser transversal nos diversos temas das fichas pedagógicas trabalhadas nas escolas.



Grupos Focais com crianças e Pesquisadoras

CAPÍTULO III

O CENÁRIO EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA DE ESTUDO: permanências e mudanças

Maria do Socorro Silva

Introdução

A finalidade deste capítulo é o de contextualizar o cenário educacional e de formulação das políticas educacionais dos municípios área de estudo, numa perspectiva comparativa com dados mais gerais nacionais e regionais, buscando identificar as mudanças e permanências nas políticas, neste cenário e nos processos desencadeados no mesmo, portanto, busca um diálogo permanente entre os dados secundários e as falas dos diferentes sujeitos beneficiários desta ação.

Da forma que modernamente se configurou, o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos. O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social, visto que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é um direito inerente ao ser humano, para seu processo de formação e desenvolvimento.

Atualmente, além do direito à igualdade de ter acesso e permanência na escola com qualidade, os sujeitos do campo, reivindicam uma escola que também considere as diferenças sociais, culturais, econômicas, ambientais, políticas existentes nos diversos territórios urbanos e rurais do Brasil. Pois, ao longo da história brasileira, as escolas implantadas para atender aos Povos do Campo das águas e das Florestas sempre foram com estruturas precarizadas ou organizadas de maneira descontextualizada negando as singularidades destes grupos sociais.

3.1 O marco normativo da Educação do Campo: o direito a educação

O Estado brasileiro manteve a educação dos Povos do Campo na periferia das políticas educacionais. Primeiramente, pela dificuldade de acesso, pois inicialmente foi ofertada para as cidades e povoados, depois, com a precarização do espaço escolar, a desprofissionalização dos professores, a descontextualização do ensino, quando houve a ampliação do acesso por volta dos anos 1970, os mecanismos que levavam à reprovação de grande contingente de alunos que superavam a barreira do ingresso na etapa obrigatória de escolarização tratou de coloca-los para fora da escola ou permanecer anos sem sucesso, gerando a distorção idade-série.

Apesar disso, no sistema normativo brasileiro, o direito à educação correspondeu à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo e não como responsabilidade estatal. Mesmo, quando se tornou responsabilidade estatal, não havia uma concepção universalista do direito que lhe servisse de base. Só a partir de 1988, o direito à educação por parte do indivíduo, correspondeu à obrigatoriedade de oferecer educação por parte do Estado, e, só muito recentemente, o Brasil atingiu índices de escolarização obrigatória alcançados por muitos países europeus, desde o início da segunda metade do século XX.

A LDB vai ampliar esse conceito de Educação, e colocá-la no campo dos direitos humanos ao reconhecê-la como processo de formação humana que ocorre em diferentes espaços e como direito subjetivo do sujeito. Ou seja, a LDB afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, etc. Reconhece, assim, que a escola e os espaços extraescolares são um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania, e é dentro deste cenário que se constitui a Educação contextualizada.

Nesses anos de trabalho pela garantia efetiva do direito à educação dos povos do campo, o relacionamento entre movimentos sociais e o Estado manteve uma dinâmica constante de tensão, no sentido de incorporar na agenda da política educacional a Escola do Campo como direito, e a sua inexistência ou precarização como uma problemática social, portanto, materializar políticas educacionais direcionadas às demandas dos grupos sociais do campo nas diferentes esferas do Estado.

Debatida em âmbito regional e nacional, a Educação do Campo foi sendo inserida nas agendas governamentais e, atualmente, se encontra em diversas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, nos Ministérios do Desenvolvimento Agrário e da Educação, seja na forma de representação em conselhos, seja na forma de programas e projetos de educação, seja na forma de legislação, todavia, o desafio de sua materialização nos municípios e o ataque que vem sofrendo por parte dos grupos e instituições vinculadas ao agronegócio tem fragilizado muito este movimento.

Por isso, o marco normativo da Educação do Campo representa uma das grandes conquistas do movimento pela Educação do Campo. Nesse sentido, desde 2001, que se efetivam conquistas no âmbito estatal, especialmente na esfera federal, com a aprovação de diferentes leis para efetivação desta política. O desafio é seu enraizamento nas diferentes esferas e sistemas de ensino enquanto uma política de estado, e não do governo federal, visto que os Estados e Municípios são os principais responsáveis pela oferta da Educação Básica à população do Campo. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 apresenta importante avanço ao definir que,

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

Outra questão importante nesta resolução é a organização da oferta da Educação Infantil do Campo, o que gerou um debate em todo o País e culminou com a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para esta etapa da educação, inclusive com um tópico específico sobre o campo, assegurando a oferta nas comunidades rurais, como responsabilidade do poder público municipal. Além do que conceitua e normatiza algumas questões importantes para o debate, como por exemplo, a questão da nucleação. Senão vejamos, em seu Artigo 3º, ela define que: *a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.*

A organização da oferta da Educação Infantil em salas específicas no campo é um desafio não apenas para os municípios campo da pesquisa, mas para todo o país, visto que o percentual

de atendimento desta etapa ainda é muito baixo no campo brasileiro. E quando ofertam, na maioria dos casos, as crianças são inseridas em salas multisseriadas, antecipando assim seu processo de escolarização.

As salas multisseriadas, que no Brasil são mais de 50% das escolas do campo, também predominam nos municípios estudados. Entretanto, identificamos uma preocupação com relação à organização do trabalho pedagógico nestas escolas que adotam o CAT, na perspectiva de integrar os estudantes de diferentes graus e idades nos processos de ensino-aprendizagens, a partir do itinerário pedagógico da Proposta.

O Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo como política pública de Educação Básica e Superior a ser incorporada nos sistemas de ensino e regulamentada pelos planos de educação, nas suas respectivas esferas vai instituir e ampliar a política de Educação do Campo ao coloca-la como política de Educação Básica e Superior, e traz definições importantes para orientação dos gestores públicos na implementação da política educacional.

a) Definição de Escola do Campo na legislação

A definição da Escola do Campo na legislação passou a ser oficial no Decreto da Educação do Campo (Decreto nº 7.352/10), que consta do seu inciso II do parágrafo 1º do Artigo. 1º:

| Escola do Campo (é) aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

A oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios. Pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio descentralização, desconcentração das ações educativas e financiamento das políticas públicas. Daí a importância desta relação permanente entre organizações da sociedade civil e Estado, na reivindicação por políticas educacionais, pois o Estado, segundo Gramsci, não é sujeito – uma espécie de entidade que paira sobre a sociedade e os conflitos sociais-, nem objeto – como propuseram no século XX alguns marxistas economicistas (GRAMSCI, 1991), mas sim uma relação social, ou seja, uma condensação das relações sociais que estão presentes numa dada sociedade, portanto, em permanente tensão e disputa pelos diferentes grupos sociais.

As mudanças e as permanências que incidem sobre as políticas de Educação do Campo são resultantes das contradições da sociedade, da disputa de projetos de campo e de Educação entre as classes no campo brasileiro e do papel do Estado na oferta das políticas públicas, como ressalta o documento do Seminário Nacional do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC (Brasília, 2012).

Nesta última década e meia, avançou no campo brasileiro a hegemonia do capital, na forma conhecida como agronegócio, impulsionado por uma entrada ainda maior do grande capital financeiro internacional na agricultura. Esta hegemonia não se fez sem a forte participação do Estado, por meio da facilitação de financiamento com volume considerável de recursos públicos. A hegemonia está na base econômica, mas se estende para ampla representação política no Congresso Nacional, estendendo seus tentáculos também para o Poder Judiciário e o conjunto da sociedade civil, com destaque para o papel hoje desempenhado pela grande mídia (FONEC, 2012, p.3).

Considerando esta reflexão e para efeito de análise dos resultados e dos benefícios do Projeto CAT nas políticas educacionais dos municípios campo de pesquisa, elencamos quatro objetivos centrais, quais sejam:

- ✓ Inserir nos instrumentos da política educacional a Educação do Campo como direito;
- ✓ Fortalecer a administração pública da educação e universalização da Proposta como política pública;
- ✓ Contribuir com o desenvolvimento da região com a melhoria da qualidade da educação
- ✓ Identificar a melhoria na aprendizagem das crianças na leitura, na escrita, na matemática e nos conhecimentos sobre a realidade social do semiárido. Este último, por sua especificidade, remeter ao processo de ensino aprendizagem, trataremos em outro capítulo.

3.2 Indicadores para análise dos resultados do Projeto CAT: mudanças e permanências

Os dados coletados em diferentes procedimentos quantitativos e qualitativos e com diferentes sujeitos possibilitaram identificar quais os resultados alcançados pela ação do Projeto CAT nos municípios na perspectiva da contribuição para efetivação da política pública, e analisar quais os custos benefícios desta ação considerando os objetivos definidos na pesquisa conforme trataremos a seguir.

3.2.1 Inserir nos instrumentos da política educacional a Educação do Campo como direito

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. A sustentabilidade e a universalização do Projeto CAT depende prioritariamente de sua inserção no orçamento público municipal, nos planos plurianuais e na constituição de uma Proposta Pedagógica Municipal com princípios da Educação do Campo.

A análise que realizamos dos documentos da política educacional: lei de criação do sistema municipal de ensino, plano municipal de educação-PME, plano de ação articulada – PAR; Projeto político pedagógico das escolas evidenciou a mudança que ocorre nos municípios da pesquisa, com a inserção da Educação do Campo nas diferentes leis municipais, todavia, existem ainda alguns desencontros nos diferentes instrumentos, principalmente, no PAR e nas peças orçamentárias, fato compreensível, pois é muito recente dentro da política educacional brasileira a elaboração de alguns destes instrumentos.

Quadro 4 - Instrumentos da política e sua finalidade

INSTRUMENTO	FINALIDADE
<p>SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</p>	<p>A criação dos sistemas municipais de ensino tornou-se possível a partir da nova Constituição e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A legislação previa, também, como opção do município criar seu próprio sistema ou compor com o Estado um sistema único ou, ainda, manter-se integrado ao sistema estadual.</p> <p>Criação dos sistemas municipais de ensino pode ser entendida como a opção do município em assumir a autonomia em relação à política educacional, uma vez que pressupõe uma decisão pautada em lei, devendo ser interesse do executivo, aprovada pelo legislativo e contar com a participação de setores das comunidades nos Conselhos Municipais de Educação, parte integrante do sistema.</p>
<p>PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME</p>	<p>Trata-se de um plano de Estado e não somente um plano de governo. A sua aprovação pelo poder legislativo, transformando-o em lei municipal sancionada pelo chefe do executivo, confere poder de ultrapassar diferentes gestões. O PME terá a responsabilidade de traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica (em todas as suas etapas e modalidades) e também de ensino superior. Precisa levar em consideração a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro do município.</p>
<p>PLANO DE AÇÃO ARTICULADA – PAR</p>	<p>O Plano de Ações Articuladas (PAR) é um instrumento de planejamento e de organização da gestão para colaboração entre o MEC e a rede ou sistema de ensino para melhoria da qualidade da educação.</p>
<p>PROPOSTA CURRICULAR DOS MUNICÍPIOS</p>	<p>Documento orientador do processo de organização curricular da rede escolar com seus objetivos, princípios, fundamentos legais, organização do trabalho pedagógico com seus tempos, espaços e conteúdos.</p>

<p>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPC</p>	<p>Documento base de orientação do trabalho escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. • É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. • É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.
<p>CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</p>	<p>Colegiado que reúne representantes da comunidade escolar e da sociedade civil para decidir os rumos da educação do município. Responder a consultas sobre leis educacionais e suas aplicações; Sugerir políticas de educação, sistemas de avaliação institucional, medidas para melhoria de fluxo e de rendimento escolar e propor cursos de capacitação para professores. Estimular a participação da sociedade no acompanhamento dos serviços educacionais; informá-la sobre as questões educacionais do município; aprovar regimentos e estatutos; credenciar escolas e autorizar cursos, séries ou ciclos e deliberar sobre os currículos propostos pela secretaria; elaborar normas complementares em relação às diretrizes para regimentos escolares; autorizar o funcionamento de estabelecimentos de Educação Infantil; determinar critérios para acolhimento de alunos sem escolaridade; interpretar a legislação e as normas educacionais; promover sindicâncias; aplicar sanções a pessoas físicas ou jurídicas que não cumprem leis ou normas; solicitar esclarecimento dos responsáveis ao constatar irregularidades e denunciá-las aos órgãos competentes, como o Ministério Público, o Tribunal de Contas e a Câmara de Vereadores</p>
<p>CONSELHO ESCOLAR</p>	<p>Colegiado constituído por representantes dos diferentes segmentos da escola e pela comunidade que tem como objetivo discutir e acompanhar a organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola</p>

Fonte: Sistematizado pela autora.

A análise destes documentos nos permitiu verificar que durante a pesquisa tivemos um processo de mudanças na efetividade da política educacional nos municípios de referências. Conforme nos mostra o quadro 5 como se encontra o cenário atual nos municípios:

Quadro 5 – Instrumentos da Política de Educação do Campo nos municípios Campo da pesquisa- 2014

Município	Sistema Municipal	Conselho municipal educação funcionando	Plano municipal contemplando educação do campo	PAR com metas e objetivos da Educampo	Setor Educação do Campo na secretaria	Proposta pedagógica contextualizada	Orçamento específico da Educação do Campo
Barrocas	Sim	Sim	Sim	Em revisão	Sim	Em construção	Não tem recurso específico
Conceição do Coité	Sim	Sim	Sim	Em revisão	Sim	Em construção	Tem discussão a respeito
Riachão do Jacuípe	Aguardando discussão na câmara	Com dificuldades	Sim	Em revisão	Sim	Em construção	Tem previsão específica
Serrinha	Aguardando discussão na câmara	Sim	Sim	Em revisão	Sim	Em construção	Não tem recurso específico

Fonte: Levantamento de Campo, 2014.

O que percebemos no Quadro 5 é que nos últimos anos tivemos um avanço significativo nos instrumentos da política educacional nos municípios. No município de Barrocas, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi encaminhado e aprovado na Câmara Municipal a criação do Sistema Municipal de Educação, o que possibilita uma maior autonomia do município na efetivação de sua política educacional. Um elemento interessante foi elaboração do Plano de Cargos e Salários dos professores do município, o que representa um avanço significativo do ponto de vista de condições de trabalho.

No que se refere ao Plano Municipal de Educação, tivemos uma mudança importante porque todos os municípios realizaram revisão do seu Plano, e incluíram capítulo específico sobre Educação do Campo.

O Plano Municipal de Barrocas, inclusive, faz referências ao CAT, como uma proposta pedagógica importante para o município, todavia, nas suas peças orçamentárias, embora contemple recursos para convênios com entidades privadas para o desenvolvimento de assessorias e consultorias educacionais, não faz nenhuma referência às escolas do campo, nem tampouco a efetivação de parcerias para o fortalecimento do CAT.

No município de Conceição do Coité, percebemos um maior avanço no que se refere à efetivação dos instrumentos da política, porque além de ter aprovado o Sistema Municipal de Educação, faz referência no seu orçamento a recursos para formação de professores do campo, bem como para aquisição de Baús de Leitura. Embora tenha recursos para formação de professores e assessoria para as escolas não estabeleceu ao longo do período da pesquisa, nenhum tipo de contato ou proposta para o CAT nesta direção, mesmo sendo o município onde a proposta do CAT encontra-se quase universalizada.

Em Riachão do Jacuípe, embora a lei para criação do sistema municipal esteja em discussão na Câmara, e o Conselho Municipal de Educação com dificuldades de funcionamento, apresenta capítulo específico sobre Educação do Campo no Plano Municipal de Educação, fazendo referência explícita ao CAT, inclusive sinalizando para sua universalização nas escolas do Campo. O PAR do município também traz metas específicas para as escolas do campo e

possui orçamento para formação dos professores.

O Município de Serrinha tem apresentado uma mudança em 2014, pois diferentes ações começaram a ser desencadeada no município, como a criação do sistema municipal, a revisão do plano municipal de educação para inclusão da Educação do Campo, retomadas do funcionamento do Conselho, embora isto tenha gerado algumas polêmicas com relação à participação da sociedade civil nos órgãos de gestão da política educacional, visto que o município encaminhou pela não participação dos movimentos nos espaços de formulação da política educacional.

A Política Educacional não resulta apenas da deliberação da burocracia do aparato estatal, constituiu-se, em parte, do êxito das forças sociais organizadas na sua complexa relação com o Estado para fazer valer seus interesses coletivos. O envolvimento das organizações sociais e das famílias neste processo também se constitui num pilar fundamental para assegurar o controle social na gestão das políticas educacionais destinadas as Escolas do Campo no semiárido.

Durante o primeiro ano da pesquisa, identificamos entre os pais e as organizações sociais uma avaliação que nos últimos dois anos, ocorreram diminuição na participação dos mesmos nas ações do CAT, nos municípios. Esta constatação gerou um planejamento específico da coordenação do projeto para retomada deste diálogo com as organizações, e seu envolvimento nas atividades que seriam desenvolvidas a partir daquele período. Ao final da pesquisa identificamos ações concretas nesta direção.

Uma dimensão que apareceu forte na fala dos diferentes sujeitos foi à necessidade de agilizar a aprovação da proposta pedagógica dos municípios, pois pela diversidade de projetos que chegam aos municípios, isto gera uma confusão na prática dos professores, que são solicitados a aplicar diferentes procedimentos e instrumentos conforme os projetos em andamento: Pacto, Projeto Acelera, CAT, etc. Não existe uma estratégia de articulação entre os projetos ou de uma contextualização dos projetos à realidade dos municípios. Vejamos as falas:

“o município tem que tomar uma definição, porque fica muito projeto chegando, e gera uma confusão, o CAT acaba sendo mais um projeto no município, e a gente fica sem saber o que fazer na sala de aula...”

(fala de professora 2)

“Como o município ainda não tem uma proposta pedagógica aprovada na qual o CAT, é o que fundamenta todo o trabalho, muitos acham que é somente para as escolas nas comunidades rurais e para as multisseriadas. Então, quando chega um novo projeto, como foi o PACTO, agora fica uma confusão, porque alguns dizem: é, agora nós vamos seguir o pacto ou o CAT?. Isso é difícil para nosso trabalho, então a gente vê os resultados da proposta, os benefícios que traz para a escola, os professores, as crianças, as famílias, mas não tem uma decisão do município de adotar como sendo a política para toda a rede”

(fala de coordenadora pedagógica)

Outro elemento que aparece no quadro é com relação à elaboração do PAR, que se tornou um instrumento recente e importante na política de colaboração entre união e municípios, para financiar e melhorar a qualidade das escolas. O processo de elaboração do PAR concentrado nos gestores e técnicos - definição das metas e objetivos dificulta a compreensão do grupo de coordenadores, diretores e professores. Vejamos o que dizem os depoimentos:

“olha, a primeira vez que ouvi falar foi no nosso seminário da pesquisa, então fiquei curiosa e fui buscar conhecer o do município, e tem muita coisa que precisamos para as escolas do campo que não estão lá. Então, foi feito sem conversar com todo mundo, então gera estes problemas.”

(fala de professora 4)

“... tem muita coisa que conseguimos colocar no plano municipal, agora não aparece no PAR, não sei como fica nessa situação... até parece que uma coisa não tem a ver com outra”.

(fala de diretora de escola).

Um dado interessante é sobre a participação dos diretores das escolas e coordenadores pedagógicos em conselhos existentes nos municípios que apresenta o seguinte resultado: 80% participam do Conselho Escolar, 10% participam do Conselho Municipal e do FUNDEB, não foi apresentando nenhuma participação no Conselho de Desenvolvimento do Território³⁹.

No que se refere à participação nos conselhos escolares, 86% deles tem participação de estudantes, 96% de participação de funcionários da escola e 100% professores. Destes conselhos, 57% se reúnem mais de 03 vezes no ano. Os conselhos contam com uma representação dos diferentes segmentos e têm uma dinâmica de reunião sistemática é muito importante para a dinâmica escolar, pois, não basta a simples junção de pessoas para caracterização de um Conselho Escolar. Ele cria vida e movimento quando existe um processo sistêmico e orgânico, favorecendo o desenvolvimento integral da comunidade escolar. Dessa forma, a escola democrática, autônoma e contextualizada que queremos depende muito da participação integral de seus membros.

Entretanto, ainda existe um número significativo de escolas que não possuem conselhos escolares, o que se torna uma ação importante a ser desenvolvida na formação do CAT, pois os diferentes programas existentes no governo federal para acesso a recursos financeiros para Escolas do Campo passam necessariamente pela organização de Conselhos Escolares. Vejamos a tabela abaixo.

Tabela 3 - Percentual de Escolas Municipais que ainda não possuem Conselhos Escolares - 2012

Município	Percentual
Barrocas	2%
Conceição do Coité	25%
Riachão do Jacuípe	30%
Serrinha	30%
Gavião	80%
Tucano	42%

Fonte: pesquisa de campo-sistematizado pelos autores.

A Tabela 3 nos mostra que o município que já possui conselho escolar em praticamente todas as escolas da rede municipal é o de Barrocas. Se considerarmos que em 2008, nenhuma das escolas possuía conselho escolar organizado, temos um resultado significativo na perspectiva da eficácia e efetividade da ação do CAT, no estímulo a participação das famílias nas escolas, e na formação específica para a gestão participativa que realizou com os municípios, conforme identificamos nos registros de eventos e nos depoimentos dos sujeitos.

³⁹ Fonte: pesquisa de campo, 2013.

Os Municípios da pesquisa possuem uma maior organização com relação à gestão escolar mais efetivo e eficiente do que os municípios de referência. Devido à importância que assume cada vez mais os conselhos escolares e as unidades executoras, na gestão das políticas e dos recursos financeiros para as escolas, necessário se faz um investimento formativo da equipe do MOC, na discussão para universalização dos conselhos escolares em toda a rede municipal.

Portanto, para que a prática da autonomia escolar seja exercida plenamente, alguns elementos combinados são necessários:

- ✓ A existência de estrutura de gestão colegiada que garanta a gestão compartilhada - conselhos escolares e unidades executoras;
- ✓ Processo democrático de escolha de diretores;
- ✓ Participação da comunidade escolar e comunidade externa na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

No que se refere à escolha democrática das/os diretoras/es, o quadro que temos na maioria dos municípios brasileiros não é diferente nos municípios do projeto. É a indicação dos diretores por técnicos da secretaria ou por políticos da região. Essa é uma herança que temos do estado patrimonialista que ainda não conseguimos superar, mas que precisa ser refletido com os sujeitos envolvidos no projeto CAT, pois o que verificamos na pesquisa com relação a esta questão é que: em Barrocas 57% dos diretores foram indicados por políticos, em Conceição do Coité, 59%, em Riachão do Jacuípe, 100%, em Serrinha, 56%. Nos municípios de controle – Tucano, 70% e Gavião, 100%. Apenas Tucano e Serrinha sinalizaram para algum mecanismo de seleção de diretores, que passa por outros critérios técnicos e formativos e escolha dos pares.

Com relação ao projeto político pedagógico das escolas municipais, identificamos a necessidade de uma revisão ou elaboração dos mesmos, pois a maioria não contempla a Educação Contextualizada nem nos fundamentos, nem na metodologia, além do que no processo de elaboração não teve um envolvimento de todos os segmentos da escola. Podemos visualizar este dado no quadro abaixo:

Quadro 6 - Elaboração do Projeto Político Pedagógico nas Escolas Municipais

Município	Forma de Elaboração	Percentual
Barrocas	Diretora e professores	14%
	Professores, pais, outros servidores, estudantes e diretora	72%
	Não tem ou não sabe como foi	2%
	Modelo enviado pela Secretaria	12%
Conceição do Coité	Diretora e professoras/es	50%
	Professores, pais, outros servidores, estudantes e diretora	36%
	Não tem ou não sabe como foi	13%
	Modelo enviado pela Secretaria	4%
Riachão do Jacuípe	Diretora e professoras/es	20%
	Professores, pais, outros servidores, estudantes e diretora	30%
	Não tem ou não sabe como foi	10%
	Modelo enviado pela Secretaria	40%

Serrinha	Diretora e professoras/es	15%
	Professores, pais, outros servidores, estudantes e diretora	27%
	Não tem ou não sabe como foi	16%
	Modelo enviado pela Secretaria	42%
Gavião	Não tem ou não sabe como foi	-----
Tucano	Diretora e professoras/es	40%
	Professores, pais, outros servidores, estudantes e diretora	45%
	Não tem ou não sabe como foi	5%
	Modelo enviado pela Secretaria	10%

Fonte: sistematizado pela autora a partir de pesquisa de campo, 2014.

Na análise que realizamos dos projetos pedagógicos, vimos que o modelo enviado pela Secretaria acaba predominando no momento da escrita, porque a maioria dos projetos apresenta uma homogeneidade na sua proposição, o que fica estranho considerando que cada escola é única, embora estejam no mesmo contexto. Esse questionamento foi realizado com o grupo no segundo seminário de socialização da pesquisa, e percebemos um movimento durante o ano de 2014, na perspectiva de reformulação e reelaboração do Projeto Político Pedagógico com uma maior participação dos sujeitos da escola. Esse processo carece de um acompanhamento e monitoramento sistemático dos coordenadores pedagógicos e equipe de coordenação do CAT.

Uma questão ressaltada pelo grupo de lideranças da sociedade civil é sobre a importância de que os diretores, coordenadores pedagógicos e professores participassem efetivamente também do Conselho de Desenvolvimento Territorial - CODES, visto que no Estado da Bahia, muitas políticas de desenvolvimento passam por este espaço decisório, além do que, o debate sobre a Educação do Campo precisa estar presente de forma mais efetiva nesta instância. Realizando uma comparação com o total dos municípios do Estado da Bahia e da Região Nordeste, podemos considerar que os indicadores que elencamos para este objetivo podem ser sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 7 - Indicadores de resultados da inserção da política de educação do campo nos municípios

Indicador	Percentual atingido
1. Sistema Municipal de Educação implantado, monitorado e em funcionamento nos municípios do projeto;	90%
2. Conselhos de Educação em funcionamento, com conhecimento da realidade educacional dos municípios, planos de intervenção e acompanhamento dos processos educacionais do município.	70%
3. Qualidade efetiva dos planos municipais de educação, considerando sua aplicabilidade à realidade do município, à realidade rural dos municípios;	100%

4. Quantidade de Conselhos escolares e de Alimentação Escolar, com reuniões sistemáticas e regulares, acompanhando os processos educacionais de educação do campo do município, a aprendizagem dos alunos, a qualidade da escola e elaborando propostas de melhoria da educação municipal e de boa utilização da alimentação escolar, adquirida dos agricultores familiares.	80%
5. Currículo Contextualizado elaborado, aprovado pelo Conselho e em execução nas escolas do campo;	Discussão em andamento em todos os municípios

Fonte: sistematizados pela autora a partir da pesquisa de campo

Estes dados evidenciaram um avanço na efetividade, eficácia e eficiência da ação nos municípios, inclusive na construção de um marco legal que possibilite a universalização da proposta da Educação Contextualizada como uma política pública da rede.

1.1.1 Contribuir com o desenvolvimento da região com a melhoria da qualidade da educação

Na pesquisa, verificamos que os estudantes que fazem os anos iniciais nas Escolas com o Projeto CAT, além de desenvolverem o gosto pelos estudos, dão continuidade a sua escolarização, inclusive na Educação Superior. A dificuldade colocada tanto pelos egressos do CAT como pelas famílias dizem respeito à descontinuidade da proposta pedagógica do CAT nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o que gera uma tensão, porque gostariam de continuar estudando numa escola que adotasse a mesma proposta. Vejamos os depoimentos:

“sabem qual minha questão, quando minha filha terminou o 5º ano, teve que ir estudar na escola da cidade, que não tem nada a ver com a proposta do CAT. Estranhou ela, e estranhou eu... Já estou pensando no próximo que vai terminar, e como vai ser. Precisamos fazer essa discussão da proposta em outras turmas, senão corta todo o trabalho feito”.
(fala de mãe da escola CAT)

(É necessário). “Abranger para as escolas da sede, porque o nosso município é considerado rural; quando a criança sai da escola do CAT sente dificuldade em readaptar-se às escolas descontextualizadas da sede. O CAT precisa ser transformado em política pública”.
(fala de coordenadora pedagógica)

“A metodologia poderia servir para as escolas urbanas também, (é necessário) mais parceria do poder público. Fichas mais detalhadas e elaboradas nos municípios, com mais problemáticas e direcionada ao contexto municipal. Mais encontros e oficinas para os gestores das escolas e coordenadores pedagógicos juntos”.
(fala de diretora de Escola)

(A proposta). “pode ser mais valorizada, continuar após o fundamental I, com cursos e aplicações para jovens egressos para uma continuidade, mais acompanhamento, suporte e cobrança para os gestores dos municípios.
(fala de egresso do CAT)

Essas falas reforçam a necessidade da equipe do MOC realizar uma discussão interna e com os gestores municipais, conforme já assinalamos em outros capítulos, sobre a implantação da proposta na Educação Básica municipal, e não apenas nos anos iniciais do ensino fundamental.

a) Melhoria da infraestrutura das escolas

De acordo com o censo escolar da educação básica do ano de 2013, o total de escolas públicas brasileiras com todos os itens de infraestrutura adequada previstos no Plano Nacional de Educação (PNE) avançou pouco mais de um ponto percentual (p.p) desde 2009 até 2013, ou seja, apenas 4,2% das 151.884 escolas públicas do Brasil contam com todos os itens de infraestrutura contra 3,06% do ano de 2009.

Na concepção do CAQi, a qualidade da educação está diretamente relacionada com a infraestrutura⁴⁰ e os recursos existentes na escola. De fato, a infraestrutura das escolas diz respeito às condições físicas de trabalho para o desenvolvimento de uma atividade mais produtiva, ou seja, melhor infraestrutura está relacionada com melhor qualidade de ensino. O item que mais cresceu, isoladamente, foi à banda larga (14,6 p.p.), chegando a 40% dos estabelecimentos em 2013. É necessário assegurar a todas as escolas públicas de Educação Básica os itens de infraestrutura: água tratada e saneamento básico, energia elétrica, acesso à internet com banda larga de alta velocidade, acessibilidade à pessoa com deficiência; bibliotecas; espaços para prática esportiva; acesso a bens culturais e à arte e equipamentos e laboratórios de ciências.

Tudo isso contribui para a melhoria da qualidade do processo formativo. O grande desafio consiste em expandir o acesso e, ao mesmo tempo, equipar as instituições educativas, pois, a despeito dos avanços, as instituições públicas que assumem predominantemente a cobertura das matrículas do ensino fundamental apresentam assimetrias regionais.

Além do percentual baixo, há também vastas desigualdades entre as regiões. O Sul e o Sudeste foram os que mais ampliaram o percentual de escolas com infraestrutura adequada e são os que têm as maiores taxas, 8,83% e 8,40%, respectivamente. A Região Centro-Oeste tem uma diferença de quase 5 pontos a menos das anteriormente citadas, com 3,92% das escolas com todos os itens. Já as Regiões Norte e Nordeste tiveram a menor taxa de escolas com as condições exigidas, 0,45% e 1,30%, respectivamente, e também o menor crescimento. Os dados estão na tabela abaixo:

Tabela 4 - Percentual das escolas da Educação Básica com todos os itens de infraestrutura adequada – 2009 a 2013

UF/ANO	2009	2010	2011	2012	2013
BRASIL	3,06	3,41	3,93	4,18	4,19
NORTE	0,26	0,37	0,39	0,41	0,45
NORDESTE	0,73	1,02	1,11	1,32	1,3
SUDESTE	6,72	7	8,64	8,7	8,4
SUL	7,01	7,89	7,9	8,69	8,83
CENTRO – OESTE	2,77	3,02	3,24	3,5	3,92

Fonte: MEC/Inep/Deed - Elaboração: Todos Pela Educação.

⁴⁰ Considera-se infraestrutura como sendo um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre condições do trabalho que influenciam de forma mais ou menos direta, o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere aos serviços oferecidos pelo Estado, os dados mostram uma diferença grande de acesso entre as localidades urbanas e rurais. Enquanto a coleta de lixo está praticamente universalizada nas escolas urbanas, nas escolas do campo, conta apenas com 26%, o esgoto não passa de 4% e água via rede pública 36%. Mesmo energia elétrica que gira em torno de 86% é bem menor que os 100% das escolas urbanas.

Os dados sobre infraestrutura nas dependências da escola mostram uma realidade assimétrica entre as escolas do campo e as escolas urbanas, onde apenas 6% das escolas do campo tem biblioteca, 16% laboratório de informática, 6% quadra de esporte, 5% sala de leitura 2% sala de atendimento especial e nenhuma escola possui laboratório de ciência. Além disso, somente 15% possui sala para professores e 24% sala para diretoria.

Com exceção de Gavião e Barrocas que não possui nenhuma biblioteca nas escolas do campo, os outros municípios, apesar da taxa muito baixa de biblioteca nas escolas do campo, estão em média acima do Estado da Bahia, o maior percentual é o do município de Serrinha e do município de Tucano com 15% das escolas, o que é ainda um percentual extremamente baixo de biblioteca nas escolas. No quesito cozinha na escola, praticamente todos estão próximos dos 100%, apenas o município de Riachão do Jacuípe destoa dos demais, com 53% das escolas. Vejamos na tabela abaixo essas e outras informações:

Tabela 5 – Infraestrutura nas dependências das escolas nos municípios da área da pesquisa no ano de 2013

UF	Biblioteca	Cozinha	Laboratório Informática	Laboratório Ciência	Quadra de esporte
Barrocas	0	100%	4%	0%	0%
Conceição do Coité	9%	99%	58%	0%	19%
Riachão do Jacuípe	10%	53%	10%	3%	3%
Serrinha	15%	95%	37%	0	5%
Gavião	0	100%	0	0	0
Tucano	15%	99%	38%	0	3%

Fonte Censo Escolar/INEP 2013 | *apud* QEdu.org.br.

No que se refere ao laboratório de informática, o município de Riachão do Jacuípe com 10% das escolas e Barrocas com 4% estão bem abaixo da média do estado da Bahia, sem esquecer o município de Gavião que não tem uma única escola com laboratório de informática. Esses laboratórios começam a chegar lentamente nas escolas. O índice mais elevado é de Conceição do Coité, onde mais da metade das escolas já possui laboratório, o que é fundamental para o desenvolvimento do processo de letramento dos estudantes, principalmente, considerando o uso das ferramentas de mídias que atualmente são usadas na sociedade e requisitadas como conhecimento para todos nós.

Já o laboratório de Ciência apresenta situação mais grave com praticamente todos os municípios sem esse item de infraestrutura dentro das escolas, da mesma forma que as quadras de esporte, são praticamente inexistentes dentro das escolas do campo, somente o município de conceição do Coité, com 19% das escolas, apresenta um indicador acima da média do estado da Bahia. Com relação à estrutura de salas para facilitar às condições e o processo de trabalho dentro das escolas a situação está posta na tabela 6:

Tabela 6 – Infraestrutura espaço físico nas escolas nos municípios da área da pesquisa no ano de 2013

UF	Sala para leitura	Sala para diretoria	Sala para professores	Sala para atendim.especial	Sanitário dentro do prédio da escola
Barrocas	0	13%	13%	0%	96%
Conceição do coité	21%	33%	15%	1%	78%
Riachão do Jacuípe	7%	30%	20%	0	63%
Serrinha	5%	71%	26%	0	85%
Gavião	0	0	0	0	9%
Tucano	3%	56%	13%	7%	81%

Fonte Censo Escolar/INEP 2013 | *apud* QEdu.org. br.

O município de Conceição do Coité com 21% de escolas do campo com sala de leitura está bem acima da média dos 5% do Estado da Bahia, no entanto, o percentual ainda está aquém do desejado, para construção de condições adequadas de trabalho. Riachão do Jacuípe com 7% está ligeiramente acima da média e Serrinha com 5% está exatamente igual à média do Estado. Os outros municípios estão abaixo da média estadual, sendo que Barrocas e Gavião não apresentam nenhuma escola com sala de leitura.

Com relação à sala para diretoria, apenas Barrocas, com 13% das escolas do campo e Gavião sem nenhuma escola estão abaixo da média estadual. No município de Serrinha, 71% das escolas do campo estão equipadas com sala para diretoria e apresenta o maior percentual, seguido por Tucano com 56%, Conceição do Coité com 33% e Riachão do Jacuípe com 30% das escolas.

Com relação à sala para professores, Serrinha com 26% e Riachão do Jacuípe com 20% das escolas do campo estão com média acima dos 15% do estado da Bahia, que é equivalente à média de Conceição do Coité. Barrocas e Tucano com média de 13% estão ligeiramente abaixo da média da Bahia e Gavião não apresenta nenhuma escola com sala para professores. Com relação à sala para atendimento especial, só o município de Tucano com 7% das escolas se encontra acima da média de 2% do estado da Bahia.

No que se refere à questão dos sanitários dentro do prédio da escola, somente Riachão do Jacuípe com 63% das escolas do campo e Gavião com 9% estão abaixo da média estadual que é de 72%. Os municípios de Barrocas com 96% e Serrinha com 85% são os que apresentam os melhores resultados nesse item.

No que tange à questão da acessibilidade das escolas do campo, a situação do Estado da Bahia e dos municípios da pesquisa mostra-se muito aquém do desejado, conforme está retratado na tabela logo abaixo:

Tabela 7 – Infraestrutura de acessibilidade das escolas do campo da Bahia e dos municípios da área de pesquisa no ano de 2013

UF	Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência	Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de Deficiências
Bahia	3%	4%
Barrocas	0	0
Conceição do Coité	2%	5%
Riachão Do Jacuípe	3%	3%
Serrinha	5%	2%
Gavião	0%	0%
Tucano	8%	3%

Fonte Censo Escolar/INEP 2013 | *apud* QEdu.org.br.

No quesito acessibilidade, a situação é grave tanto no ambiente urbano, quanto no ambiente rural, no entanto, no rural são quase 100% de precariedade, quando se refere a essa questão em todos os municípios e no Estado da Bahia para as escolas do campo.

Quanto à infraestrutura das escolas, percebemos o quanto ainda precisa melhorar. A maioria das escolas ainda não possuem bibliotecas, espaço pedagógico tão importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças, quadra de esporte, acessibilidade, equipamentos de apoio pedagógico, tecnologias de informação e a estrutura dos prédios com grandes limitações para o desenvolvimento do trabalho docente nas escolas.

No entendimento do CAQI, além dos fatores de infraestrutura, para o bom funcionamento da escola torna-se necessário à dotação anual de recursos financeiros para a formação continuada de todos os profissionais da escola, a definição de uma jornada semanal de 40 horas, com 20% da mesma, no caso dos professores, destinados a atividades de planejamento, avaliação e reuniões com os pais, cumpridas nas escolas, fixação de uma jornada mínima de 5 horas/dia, garantia de um repasse mínimo de recursos para que as escolas possam desenvolver atividades próprias previstas em seu projeto pedagógico e uma gestão democrática.

b) Equipamento de apoio pedagógico

Já no que se refere aos equipamentos e apoio pedagógico, analisando a situação das escolas do campo nos municípios da área do projeto, se percebe que a situação não difere muito da realidade geral do Estado, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 8 – Infraestrutura de Equipamentos de Apoio Pedagógico nas dependências das escolas nos municípios da área da pesquisa no ano de 2013

UF	Aparelho de DVD	Impressora	Antena Parabólica	Maquina Copiadora	Retroprojektor	Televisão
Barrocas	33%	42%	8%	13%	4%	42%
Conceição do Coité	95%	77%	35%	56%	13%	97%
Riachão do Jacuípe	43%	33%	10%	3%	20%	50%
Serrinha	85%	73%	31%	24%	10%	89%
Gavião	0	0	0	0	0	0
Tucano	71%	61%	19%	10%	8%	82%

Fonte Censo Escolar/INEP 2013 | apud QEdU.org.br.

A primeira observação a fazer é que as escolas do campo do município de Gavião não possuem nenhum item de apoio pedagógico. No que se refere aos aparelhos de DVD, as escolas de Barrocas com 33% e Riachão do Jacuípe com 43% estão abaixo da média do Estado, Conceição do Coité com 95% das escolas do campo, Serrinha com 85% e Tucano com 71% estão acima da média de 46% das escolas do campo da Bahia.

Com relação ao item impressora, somente as escolas do campo de Barrocas com 33% e Gavião com zero estão abaixo da média das escolas do campo da Bahia. Conceição do Coité com 77% e Serrinha com 73% são as localidades mais bem aparelhadas nesse quesito, entre os municípios da pesquisa.

Com relação à antena parabólica, os municípios de Barrocas com 8% das escolas do campo, Riachão do Jacuípe com 10% e Gavião com zero estão abaixo da média de 11% das escolas do campo da Bahia, os demais municípios estão acima da média, sendo mais uma vez

Conceição do Coité o município mais bem aparelhado com 35% das escolas do campo.

Com relação à máquina copiadora, somente Conceição do Coité com 56% das escolas do campo e Serrinha com 24% estão acima dos 13% das escolas do campo da Bahia. Já o retroprojetor é bastante escasso em todos os municípios e no estado da Bahia, mesmo assim Riachão do Jacuípe com 20%, Serrinha com 10%, Conceição do Coité com 13% e Tucano com 8% vão ter taxas superiores às escolas do campo da Bahia que tem média de 7%. Por fim, televisão é o item que mais se encontra entre as escolas do campo dos municípios da área de pesquisa. Apenas Gavião com zero e Barrocas com 42% das escolas do campo estão abaixo da média do Estado da Bahia com 49%. O município de Conceição do Coité com 97% do equipamento televisão nas escolas do campo praticamente universalizou esse instrumento de apoio pedagógico.

Com exceção de Barrocas e Gavião, os dados mostram que lentamente as Escolas do Campo começam a se estruturar em termos de equipamentos que possam dar suporte à prática pedagógica na escola. A quantidade de escolas do campo com internet e banda larga ainda é muito limitada, apesar de todos os municípios, com exceção de Gavião, se encontram em situação melhor do que a média da Bahia no item Internet.

Com relação à banda larga, os municípios de Conceição do Coité e Serrinha com 5% das escolas do campo possuindo esse item, se equivalem à média do Estado da Bahia, já Barrocas e Riachão do Jacuípe com 13% estão acima da média do Estado. Tucano com 10% das escolas do campo também está acima e Gavião é o único que não apresenta nenhuma escola com o item banda larga.

No entanto, os alunos fizeram uma pauta de reivindicação para melhora da qualidade da infraestrutura da escola e todos os itens que consideravam necessários ao bom funcionamento escolar confirmam o pensamento do CAQi sobre a necessidade de infraestrutura adequada para melhorar a qualidade de ensino.

Com relação à percepção dos alunos, essa fala de um grupo de alunos de Riachão do Jacuípe sintetiza o que eles desejam para o bom funcionamento de uma escola com condições e infraestrutura adequada capaz de permitir um adequado processo ensino aprendizagem.

*“..queremos piscina na escola, quadra de esporte, instrumentos musicais, computadores, biblioteca...queremos uma escola bonita e bem cuidada”
(fala de estudante do 5º ano)*

*“Na minha escola já tem muita coisa boa... a professora é boa, as aulas é boa, agora nós queremos uma quadra coberta, um parque com brinquedos, sala de informática e que a escola seja toda pintada”
(fala de estudante do 4º ano)*

O custo mais importante na composição do CAQi é o custo com pessoal, logo é necessário em primeiro lugar pensar na elaboração de um plano Referencial de Cargos e Salários, pois sem bons salários é impossível atrair e manter bons profissionais.

d) Melhoria da formação dos professores

A formação continuada das/os professoras/es que atuam nas escolas do campo constitui-se na espinha dorsal do projeto CAT. Desde sua formulação, em 1994, essa é a estratégia central para efetivação do trabalho nos municípios e nas escolas. A crítica à racionalidade instrumental que permeava a maioria dos programas de formação docente no Brasil foi fundamental para a elaboração de uma proposta referenciada na Educação Popular freiriana, na qual o diálogo entre os saberes e a reflexão crítica sobre a prática torna-se o eixo orientador do processo formativo.

Hoje, esse movimento de formação inicial e continuada já encontra mais ressonância no Brasil, após a luta dos movimentos sociais para aprovação de leis específicas sobre a Educação do Campo, bem como implantação de cursos superiores de formação de professores, o que vem mudando significativamente o perfil da formação do professorado da Educação Básica, visto que hoje 78,1% dos professores possuem Ensino Superior no Brasil. Adicionalmente, também cresce o número de professores com pós-graduação na rede estadual (35,9%) e na rede Municipal (27,6%) em 2012. Por outro, não se pode pensar em formação de professores, sem refletir sobre as condições de trabalho e incentivo à carreira desse profissional essencial para a constituição de uma sociedade democrática, que na realidade do Nordeste e da Bahia em particular, é de extrema urgência para uma mudança efetiva na qualidade de ensino.

Nos municípios da pesquisa, temos o seguinte quadro no que se refere à formação dos docentes da rede pública municipal:

- ✓ Barrocas – 85% dos professores tem curso superior completo, 10% tem ensino médio e 5%, superior incompleto; 22% tem curso de especialização
- ✓ Conceição do Coité – 95% dos professores tem curso superior completo, 5% tem ensino médio – 71% tem curso de especialização.
- ✓ Riachão do Jacuípe – 82% dos professores tem curso superior completo, 8% tem ensino médio – 67% tem curso de especialização.
- ✓ Serrinha – 69% dos professores tem curso superior completo, 31% tem ensino médio – 45% tem curso de especialização.

Considerando a formação inicial do professorado do campo ao longo da história, temos um profissional qualificado do ponto de vista de sua formação inicial. O município de Serrinha, bem como os outros municípios, necessita fazer um maior investimento na formação inicial dos seus docentes, atender os profissionais que ainda não concluíram seu curso superior, para que possamos atender o que reza a LDB, sobre a formação exigida para a docência.

A necessidade da formação continuada articulada com a prática contextualizada e a realidade da comunidade onde se localiza a escola se faz importante e necessário, pois como já frisamos anteriormente, embora tenha a titulação, a maioria destes profissionais não teve uma formação para atuar no campo⁴¹, portanto, a formação em serviço de forma continuada, sistemática e contextualizada é uma exigência e direito destes profissionais.

Outro ponto destacado nas falas das coordenadoras pedagógicas e diretoras das escolas do CAT referem-se à valorização dos docentes que residem na comunidade na qual se situa a escola. Ou seja,

Criar condições de permanência destes profissionais – para que o recurso aplicado em formação não se perca. Isso deve ser feito com a valorização do quadro docente, implantando planos de carreira que contemplem incentivos a quem vive ou se mantém no contexto da escola, os que moram na própria comunidade precisam ser estimulados a permanecerem nela, pois tem um vínculo importante com o contexto do trabalho.

(fala de diretora da Escola CAT)

Na fala dos diferentes sujeitos aparece muito claramente o papel e a importância que tem o professorado na materialização da proposta nos municípios, o seu engajamento, e a necessidade da valorização profissional e da melhoria das condições de trabalho.

⁴¹ As proposições apresentadas nos grupos focais encontram-se registradas nas considerações finais desta pesquisa.

e) Expansão ou universalização da Proposta como política pública

Durante a pesquisa de campo por meio de entrevistas, eventos organizados pelo MOC e visitas aos municípios da área do projeto, o que percebemos foi um grande comprometimento de todos envolvidos com o processo educacional para construção de instrumentos da política educacional nos municípios. Os municípios começaram a sentir a necessidade de uma maior organização e fortalecimento da administração discutindo a constituição dos seus sistemas municipais de educação, constituindo os conselhos municipais de educação, equipes nas secretarias para a gestão específica das Escolas do Campo e contemplando na elaboração de seus planos municipais objetivos e metas específicas da Educação do Campo.

O objetivo de fortalecimento da administração pública e universalização da Proposta como política pública nos sistemas de ensino se efetiva à medida que identificamos quais os instrumentos da política educacional nos municípios inserem a Educação do Campo como um das suas dimensões/ações/atividades, o que evidencia elementos de fortalecimento da Proposta e de perspectivas de sua inserção enquanto orientadora da política pública municipal. O que é de fundamental importância para sua universalização, continuidade como estratégia de estado e não apenas de governo.

O panorama geral das condições da aplicação do trabalho do CAT e o número de pessoas envolvidas direta e indiretamente é o ponto de partida para termos real dimensão do tamanho do projeto CAT, nos municípios da pesquisa.

Tabela 9 - Número de beneficiários do Projeto CAT nos Municípios da Área de Estudo - 2008-2013

Municípios	Nº Escolas do Campo		Nº Escolas com CAT		Nº de Professores CAT		Nº de Comunidades Atingidas		Nº de Alunos		N de coordenadores Municipais		Rep. Da Soc. Civil ¹	
	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013
Barrocas	34	21	02	12	34	24	02	25	98	502	04	03	01	01
Conceição do Coité	98	86	22	57	22	109	22	57	1.960	2.517	02	05	01	01
Riachão do Jacuípe	15	35	03	21	35	42	03	21	117	1.035	02	03	01	01
Serrinha	-	79	-	24	-	91	-	24	-	1.435	-	02	-	01
Total	147	221	27	114	91	266	27	126	2.175	5.489	08	13	04	04

Fonte: Equipe do MOC, 2014.

No município de Conceição do Coité, no ano de 2013, foram contabilizadas 94 escolas que têm oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que 86 escolas são do campo e destas 57 escolas adotam a metodologia CAT. Do ponto de vista numérico, Conceição do Coité é o município com o maior número de professores envolvidos na Proposta com aproximadamente 109 educadores, bem como um aumento significativo no número de escolas e alunos que trabalham com a proposta, numa linha crescente de universalização na rede.

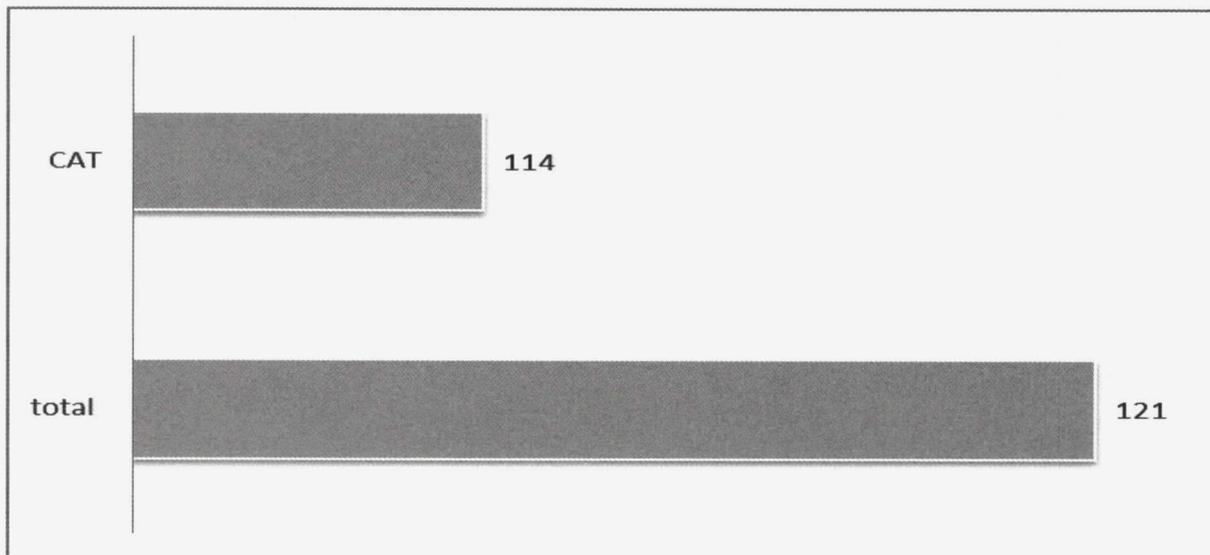
O total de escolas públicas para os anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2013, no município de Riachão do Jacuípe, foi de 35 escolas, sendo 29 escolas do campo, das quais 21 escolas adotavam a metodologia do CAT, portanto, a proposta encontra-se praticamente em todas as escolas do campo do município.

No município de Serrinha, o total de escolas públicas que atende aos anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2013 foi de 79 escolas do campo e desse total 54 adotavam a

metodologia do CAT, o que representa 71,06 do total das escolas do campo.

Podemos perceber que neste período temos um crescimento do número de escolas que trabalham com o CAT, embora ainda não esteja universalizado em todas as escolas do município, conforme nos mostra o gráfico 5.

Gráfico 5 - Número total de escolas rurais e de escolas com a Proposta CAT- 2013



Com relação à quantidade de escolas que adotam a proposta CAT nos municípios, ampliando para outras escolas nos povoados, aparece como uma tendência, conforme, verificamos na fala abaixo:

“(..)a proposta CAT está presente em todas escolas do campo de classe multiseriada e gradativamente está sendo implementada também nas escolas seriadas, nos povoados maiores. A proposta pode ser universalizada. É preciso sensibilizar a comunidade para não ser algo forçado. Existe uma vontade para tornar a proposta geral...”

(fala de secretaria de educação município ação CAT)

No entendimento de uma das secretárias de educação, para expansão do CAT no município as ações devem ter por base:

“... a mobilização da comunidade, criar a ideia de pertencimento, integrar os professores para entender a proposta..., o interessante da metodologia CAT além da formação cognitiva é a valorização da formação cidadã no contexto da realidade do vivido cotidiano para permitir a formação de agentes transformadores... é importante valorizar as devolutivas que devem acontecer junto às comunidades tendo as famílias como elemento central...”

(fala da secretaria de educação município ação CAT)

A percepção que a secretária tem da relação do CAT com os professores mostra o projeto como algo inovador e transformador da realidade das escolas do campo. No seu entendimento, a relação ocorre da seguinte forma:

“... É uma relação positiva, onde a construção se dá de forma não verticalizada, onde todos os segmentos participam. Existe um reconhecimento efetivo por parte dos professores que acreditam ser a proposta CAT algo inovador e diferente na

construção dos saberes..”

(fala de Secretária de Educação município ação CAT)

Para outra secretária, o fortalecimento e universalização do CAT no município requerem a,

“... capacitação dos professores e de coordenadores, um maior planejamento das devolutivas com a participação das comunidades. A pedagogia do CAT conhecer/ analisar/transformar garante envolvimento da escola com a comunidade e a devolução à comunidade do conhecimento aprendido e desenvolvido dentro da escola... a contribuição do CAT na organização das escolas ocorre por meio do planejamento dos professores, acompanhamento das visitas e o estudo das realidades dos alunos...”

(fala de secretaria de educação município ação CAT).

No entendimento dos gestores, o CAT reforça no estudante e na comunidade um espírito de cidadania e um pensamento crítico e transformador sobre a realidade familiar, conforme as palavras expressa abaixo:

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

(fala de secretária de educação)

No entendimento de outra Secretária de Educação que conheceu o CAT por meio do debate da Educação do Campo, desde o tempo que foi coordenadora do Pronera, existe o interesse em universalizar a proposta CAT para todas as escolas do campo, conforme seu posicionamento:

“... Existe um desejo de universalização... melhorar a formação específica dos coordenadores... é uma proposta que vai ser feita para o MOC. Agora, exige uma formação mais sistemática e ampla, agentes envolvidos na execução da metodologia CAT nas escolas e nas diferentes etapas...”

(fala secretaria de educação município ação CAT)

Para isto, algumas medidas devem ser tomadas para o fortalecimento da metodologia do CAT no município, pois é um projeto que não deve parar, pelo contrário deve se expandir, a partir de um engajamento maior, com base no planejamento das ações:

“... a criação da coordenação da educação do campo com engajamento de pessoas comprometidas com o debate específico sobre o processo do educar, no contexto da educação do campo está sendo um passo importante para consolidar essa relação entre a secretaria e a metodologia CAT no município. São necessárias diretrizes municipais para dar uma dimensão de política pública para a proposta, que ela possa fundamentar a Proposta Pedagógica do município e a formação dos professores. O CAT tem uma aceitação muito grande nas comunidades, nas famílias e na escola. O vínculo que constrói entre as escolas e a comunidade é muito positivo. Assim, isto é o que precisa ser definido, se é este tipo de política que o gestor quer para seu município”.

(fala de secretaria de educação município ação CAT)

A avaliação positiva do CAT por parte das gestoras abre caminhos para transformação do projeto em políticas públicas, com dotação de recursos específicos para as Escolas do

Campo e do projeto CAT, situação que exige um esforço de negociação e domínio da questão orçamentária e dos recursos e receitas da educação que, como identificamos no levantamento de dados orçamentários e financeiros, representa um percentual elevado nas receitas dos municípios, principalmente devido às transferências do Fundeb e do FNDE.

Assim, verificamos que existe um convencimento dos gestores locais da educação, conforme podemos verificar nos depoimentos dos mesmos, dos resultados positivos e dos benefícios que esta proposta traz para a educação municipal e que, segundo o entendimento dos mesmos, alguns passos legais ainda precisam ser dados nos municípios e, principalmente, algumas definições políticas e pedagógicas precisam ser tomadas pelos gestores públicos e equipe do MOC, com relação a esta ideia da universalização da proposta, como política pública municipal.

Quadro 8 - Síntese das proposições das famílias e movimentos sociais para melhoria da eficácia e eficiência da política educacional nos municípios

- ✓ Reconhecimento da dificuldade de implementação de uma política pública de Estado, que considere a diversidade dos sujeitos, dos agroecossistemas e da necessidade de uma política pública, considerando as fortes heranças patrimonialistas e excludentes que ainda persistem na maioria dos municípios do semiárido. Socialização do marco normativo da educação do campo, com os gestores municipais e realização de curso de formação sobre as políticas públicas;
- ✓ Compreensão das dificuldades dos municípios em discutir e implementar propostas de financiamentos das políticas educativas no campo, em parceria com as organizações e movimentos sociais, devido à normatização imposta pela CGU no Brasil;
- ✓ Discussão por parte do MOC de financiamento para as atividades de Educação, também provenientes de outras fontes, que não apenas a cooperação internacional;
- ✓ Sistematização da metodologia CAT, na perspectiva de uma proposta para toda a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e principalmente, estratégias específicas para as salas multisseriadas;
- ✓ Discussão com os secretários de educação o reordenamento da rede escolar no campo dos municípios, considerando o direito à escola, no lugar onde os sujeitos vivem. Para isto, fortalecer o transporte intra campo para assegurar a educação infantil e os anos iniciais no campo, e discutir a possibilidade de nucleação rural para os anos finais e ensino médio;
- ✓ Fortalecimento dos conselhos municipais de educação, assegurando a representatividade dos diferentes segmentos: professores, estudantes, famílias, movimentos sociais;
- ✓ Formação para gestores, diretores e coordenadores pedagógicos sobre políticas públicas da educação do campo, enfatizando: conselhos escolares, unidades executoras, elaboração do PAR, instrumentos de acesso a políticas de financiamento;
- ✓ Constituição dos conselhos escolares, em todas as escolas da rede municipal de forma democrática e participativa;
- ✓ Revisão dos projetos político pedagógicos das escolas de forma participativa, para inserção dos princípios, objetivos e metas da Educação do Campo nos mesmos;

✓ Melhoria da infraestrutura das escolas, produção de material didático contextualizado e interdisciplinar para o trabalho com a proposta e elaboração das propostas pedagógicas dos municípios com referencia nos fundamentos e metodologia do CAT.

As mudanças ocorridas na Educação Brasileira com a ampliação da oferta de ensino fundamental no campo brasileiro, também se expressam nos municípios campo da pesquisa, potencializados pela ação do CAT, todavia, temos permanências antigas educacional, tais como: desarticulação e fragmentação dos projetos educacionais nos municípios, fragilidade na proposta de organização das salas multisseriadas e infraestrutura ainda carecendo de melhorias significativas para ser coerente com o Projeto CAT.



Professores em círculos: Formação com Educadoras/es

II PARTE
RESULTADOS DA PRÁTICA EDUCATIVA DO CAT:
nos sujeitos, na escola e na comunidade.

CAPÍTULO IV

O CAT NA VISÃO DOS SEUS PROTAGONISTAS E BENEFICIÁRIOS: a fala dos sujeitos e sua vivência com o Projeto CAT

Maria do Socorro Silva
Inaiá Maria Moreira de Carvalho

Introdução

Este texto resgata a fala e a percepção dos sujeitos beneficiários do Programa, ou seja, dos seus professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, egressos, famílias e organizações sociais. Principalmente, porque no seu itinerário educativo, o MOC sempre primou pela formação dos sujeitos e pela compreensão dos mesmos sobre as propostas e projetos a serem implantados e efetivados, assegurando seu protagonismo e intervenção direta na ação educativa, na perspectiva de transformação em política pública.

Ao colocar como um dos seus princípios que a efetivação da escola do campo envolve uma vontade e decisão política, em que os diferentes sujeitos precisam atuar de forma articulada: prefeitos, secretários de educação, diretores das escolas, organizações sociais, professores, estudantes e famílias, a instituição traz para o debate da prática pedagógica também o polo da prática gestora da sala de aula, da escola e das políticas educacionais.

Daí a necessidade dessa escuta dos sujeitos, para desvelar os significados que muitas vezes os dados quantitativos, por si só, não evidenciam. Para nos aproximarmos dos sujeitos envolvidos no Projeto, a participação em diferentes momentos formativos, as visitas aos municípios foram de suma importância, além da diversidade de instrumentos para colher a percepção dos mesmos sobre as diferentes temáticas. Além disso, realizamos também a visita e a aplicação de instrumentos com estudantes, gestores e egressos dos municípios ou escolas que não adotam a Proposta CAT, para fazermos uma análise comparativa, conforme podemos visualizar no detalhamento a seguir:

4.1 O OLHAR DOS PROFESSORES: o desafio do aprendizado na prática e o exercício de múltiplos papéis

A formação continuada de professores é, ao mesmo tempo, um fundamento da proposta e a estratégia fundamental para implantação e o desenvolvimento do projeto nos municípios. O eixo central da formação é o repensar de forma crítica e permanente da prática pedagógica desenvolvida nas escolas do campo do semiárido, o partir da realidade e do diálogo dos saberes existentes nas famílias com a escola e ao mesmo tempo vivenciar uma metodologia contextualizada a esta realidade (BAPTISTA, 2005). Vejamos quem são estes sujeitos que com sua prática profissional contribuem para a construção de uma escola contextualizada.

4.1.1 Quem são os professores(as) do CAT?

Na construção do perfil destes profissionais, destacamos as dimensões relacionadas ao

gênero, geração, raça/etnia, origem familiar e hábitos sociais, como forma de possibilitar uma visão sobre quem são os profissionais que atuam no Projeto CAT.

No que se refere ao sexo, 86,4% dos docentes que atuam no CAT são do sexo feminino e apenas 13,6%, do sexo masculino, o que reafirma a tendência nacional de composição da categoria que é majoritariamente feminina, principalmente, na atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, colocando a dimensão de gênero, como uma questão importante a ser tratada no processo formativo, pois isto traz implicações no que se refere à articulação entre a dinâmica familiar e a escolar, com relação ao tempo destinado às atividades profissionais e familiares e à valorização salarial da profissão. Principalmente porque muitas professoras se assumem como chefes da família.

No que se refere à dimensão de **raça/etnia**, verificamos que 62% dos entrevistados se consideram pardos, 31%, brancos e 6 %, negros. Fica muito confuso nas respostas o que consideram como pessoas pardas e negras, evidenciando a necessidade de uma maior discussão sobre a dimensão étnico/racial entre os docentes e, conseqüentemente, o trato pedagógico desta característica identitária em sala de aula.

As/Os entrevistadas/os são oriundos de famílias de trabalhadores de baixa renda, pois 81,8% dos seus pais e 71,2% das suas mães eram agricultores familiares, assalariados do sisal ou exerciam ocupações manuais que não eram tão valorizadas socialmente do ponto de vista salarial na região, como: pedreiros, serventes, zeladoras ou carpinteiros. O nível de escolaridade da família de origem também não era dos mais elevados, uma vez que 47% dos pais e 39,4% das mães não chegaram a completar o antigo curso primário, apenas 3% dos pais e 13,6% das mães concluíram o ensino médio, foi encontrada só uma mãe com curso superior. Esse quadro está se modificando, quando vemos que nesta geração muitos oriundos destas famílias já cursaram ou estão cursando o curso superior.

Do ponto de vista **geracional** as entrevistas deixaram patentes, também, que os professores envolvidos com o CAT são profissionais geralmente maduros e experientes. Apenas 12,1% deles têm menos de 30 anos de idade; 39,4% estão entre os 30 e menos de 40 anos e 48,5% possuem 40 anos ou mais, portanto, já possuem filhos e suas próprias famílias.

No que se refere aos **hábitos sociais**, chama atenção o fato de que 56% dos professores eventualmente leem jornais ou revistas⁴², como também não possuem o hábito de frequentar cinemas, museus e bibliotecas, espaços formativos praticamente inexistentes na maioria dos pequenos municípios brasileiros. Assim, as possibilidades formativas oferecidas pelo CAT tornam-se um espaço central no acesso às informações, além das acessadas pelos meios de comunicação, tais como: televisão e internet cada vez mais presentes no cotidiano destes profissionais.

4.1.2 Perfil profissional

Nesta dimensão, buscamos identificar questões que caracterizam a profissionalização docente, tais como: **formação inicial e continuada, tempo de exercício docente, questão salarial e de condições de trabalho.**

No que se refere à **formação inicial**, 42,4% dos professores entrevistados fizeram o curso do magistério, 57,6% são licenciados e 39,4% declararam ter realizado cursos de atualização ou especialização. Dos que possuem curso superior às licenciaturas que mais aparecem são: Pedagogia, Letras e Matemática. Desses, 56% cursaram em instituição superior privada, o que evidencia a dificuldade existente de concluir uma formação inicial em instituições públicas,

⁴² Alguns sinalizam que começaram a ler livros de literatura infanto juvenil a partir do trabalho com o Baú de Leitura, o que despertou o gosto pela leitura.

visto que o processo de descentralização das federais é algo recente no país, e a importância de continuidade da expansão universitária pública, inclusive contemplando a formação específica para os docentes do campo na Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Pedagogia da Terra e outras licenciaturas interdisciplinares e que contemplam a diversidade dos sujeitos.

A maioria se formou nos últimos 10 anos, o que evidencia uma mudança importante no quadro da formação docente do campo, considerando que há décadas a categoria era composta em sua maioria pelo professorado leigo⁴³. Todavia, o desafio de assegurar a formação inicial para os que ainda não possuem curso superior, principalmente, com cursos de licenciatura específicos para atuação no campo brasileiro, continua presente como um direito de todos os profissionais que se encontram ou pretendem entrar na carreira docente.

O diálogo entre geração e formação nos mostra que muitos passaram pela formação inicial em exercício profissional, ainda numa fase de inserção do debate da Educação do Campo nos Centros de Formação de Professores, o que exige ainda mais do processo de formação continuada uma abordagem específica e contextualizada, para a atuação docente dentro da realidade do campo, visto que esses profissionais não tiveram acesso aos fundamentos, princípios, metodologias que caracterizam a Educação do Campo em sua formação inicial.

No que se refere ao **tempo de exercício** docente, 4,5% exercem a profissão há menos de cinco anos. 19,7% têm de 05 a menos de 10 anos de docência, 51,5 de 10 a 20 anos e 24,2% mais de 20 anos de profissão. Apenas 33% possuem carga horária de trabalho de 20 horas semanais, o restante possui carga superior chegando a atuar em mais de uma escola, o que dificulta o tempo destinado à formação e planejamento das atividades na escola. Muitos se queixam da rotatividade de professores que ainda existe em algumas escolas, embora isto não enfraqueça o trabalho com a proposta.

No que se refere à **renda salarial** destes profissionais, encontramos um quadro diversificado entre os professores e entre os municípios, no entanto, a maioria da renda situa-se entre 01 salário mínimo e meio a 02 salários mínimos e meio, conforme podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 10 - Média de salário e percentual de professores

Média de salário	Percentual de professores
Até R\$ 545,00. (até um salário mínimo)	8%
De R\$ 545,01 a R\$ 817,50. (de 01 salário mínimo até um salário mínimo e meio)	13%
De R\$ 817,51 a R\$ 1090,00. (de um salário mínimo e meio até 02 salários mínimos)	22%
De R\$ 1090,01 a R\$ 1.362,50. (de 02 salários mínimos até 2,5 salários mínimos)	20%
De R\$ 1.362,51 a R\$ 1.635,00. (de 2,5 salários mínimos até 03 salários mínimos)	14%
De R\$ 1.635,01 a R\$ 1.907,50. (de 03 salários mínimos até 3,5 salários mínimos)	14%
De R\$ 1.907,51 a R\$ 2.180,00. (de 3,5 salários mínimos até 04 salários)	9%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

⁴³ Professores que não possuem a titulação mínima exigida pela legislação para lecionar na educação básica.

Como podemos verificar entre os professores entrevistados, o máximo da renda chega a 04 salários mínimos, além disso, percebemos que alguns municípios ainda não implementaram o piso salarial nacional da categoria. Isso não torna a profissão atraente para os que estão em exercício, gerando muitas vezes um desestímulo, como também para a juventude em formação, pois temos um esvaziamento dos cursos de licenciatura, no Brasil, principalmente, no que se refere às licenciaturas das áreas de exatas e da natureza.

A **formação em serviço** na Educação do Campo também é recente para mais de 50% dos docentes que possuem menos de 06(seis) anos de prática pedagógica com esta proposta, visto que a vinculação ao CAT apresenta o seguinte resultado: 15,2% declarou ter menos de um ano de experiência com essa metodologia; 36,4% de um a seis anos e 34,9% seis anos ou mais. Essa diferença de tempo de experiência com a metodologia CAT exige um planejamento da formação, do monitoramento e acompanhamento da equipe do MOC e das Secretarias que contemplem essa diversidade de práticas e aprendizados, bem como de renovação geracional dentro do Projeto.

4.1.3 A contribuição para a prática pedagógica

No que se refere à contribuição da proposta para a prática pedagógica, a mesma foi entendida, conforme posto por João Francisco de Sousa, (2009, p. 28-29):

Enquanto ações coletivas institucionais, formalmente organizadas, num determinado contexto cultural, perseguido determinada finalidade e vários objetivos (intencionais). (...) conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdos pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica), contribuindo para a formação humana de sujeitos sociais, na qual se inclui também, mas nem sempre, a formação profissional.

Assim, analisamos essa contribuição nos quatro polos que compõem a prática pedagógica: a prática docente, a prática discente, a gestora (envolvimento das famílias e comunidades) e a construção do conhecimento (o aprendizado dos estudantes e a metodologia).

a) Contribuição para a prática docente

Conforme dados da Tabela 11, dos 66 professores entrevistados 56 (correspondendo a 87,8%) consideram que a proposta do CAT mudou sua prática docente, pelo maior conhecimento e envolvimento com o mundo e a experiência dos seus alunos, pela valorização da vida no campo, pelo estímulo à sua reflexão crítica e à pesquisa, porque suas aulas se tornaram mais prazerosas, despertaram um maior interesse e atenção por parte dos alunos e um maior contato e colaboração das suas famílias.

Tabela 11 – Se, e como a metodologia do CAT mudou a prática dos professores

Respostas Obtidas	Primeira		Segunda		Terceira	
	N	%	N	%	N	%
Sim, pelo maior conhecimento e envolvimento com a realidade/ experiência dos alunos, estimula a reflexão crítica e o envolvimento com os problemas das comunidades.	23	35,2	–	–	–	–

Sim, pela valorização da vida no campo e da experiência dos alunos.	13	19,7	4	22,2	–	–
Sim, porque essa proposta nos obriga a refletir/pesquisar mais/ Trouxe uma didática mais prática.	11	16,7	5	27,8	–	–
Sim, porque as aulas se tornaram mais prazerosas e despertam a atenção/interesse dos alunos.	7	10,6	1	5,6	0	0
Sim, pelo maior contato e colaboração das famílias.	1	1,5	3	16,7	–	–
Sim, por outros motivos	1	1,5	2	11,1	–	–
Não, porque eu já trabalhava de forma contextualizada	2	3,0	–	–	–	–
Não, pois acho que o CAT incentiva o aluno a ficar no campo.	1	1,5	–	–	–	–
Não porque as turmas continuam multisseriadas	4	5,5	–	–	–	–
Não tem condições de analisar/não declarado	3	4,5	–	–	–	–
Total	66	100,0	19	100,0	3	100,0

Fonte: Levantamento de Campo, 2012.

As avaliações positivas da proposta do CAT se expressaram em declarações como as de que

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

(fala de professora 1)

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

(fala de professora 2)

“A metodologia ajuda a vivenciar as dificuldades e ver o que é necessário, a instalar uma abordagem própria e aulas contextualizadas. Ajuda a estabelecer uma educação do campo e não trazida para o campo.”

(fala de professora 3)

Essa fala da valorização do campo e do envolvimento com a realidade dos alunos é algo inovador entre o professorado do campo brasileiro, que em sua maioria percebe estes elementos como dificuldades/desafios, além de possuir uma visão estereotipada do campo e de seus habitantes.

Para essas professoras, a proposta do CAT lhes trouxe benefícios, na medida em que ampliou o seu conhecimento e compreensão da realidade, melhorando a sua formação; propiciou-lhes uma troca de experiências com outros profissionais, apoio e material pedagógico; ampliou seu envolvimento com as questões sociais e com a comunidade local, aproximou as famílias da escola, aumentou o interesse das/os educandas/os e facilitou o trabalho docente pelo planejamento coletivo, a troca de ideias com os colegas a assessoria recebida pelo MOC.

Os impactos positivos da proposta do CAT também foram reconhecidos no que tange à prática das/os professoras/es, ao aprendizado e a benefícios para os alunos, para as suas famílias e para a comunidade local mais ampla.

A **ampliação do repertório de conhecimentos** para ensinar com compreensão da realidade (48,5%) torna-se a dimensão mais presente entre os docentes, principalmente, para lidar com a diversidade das escolas do campo. As mudanças e benefícios que a metodologia

CAT trouxe para a prática dos professores podem ser exemplificados com os depoimentos abaixo:

“para quem trabalha com multisseriadas, pois tem ficha unificada e experimentam e trabalham com atividades práticas”.
(fala de professora)

“... eu não tinha hábito de me expressar e expor minha opinião. Mudou muito. Para o professor da zona rural que lida com a terra, com animais e com as árvores, facilitou”.
(fala de professora)

O **trabalho coletivo** evidenciou-se como uma inovação dentro da prática pedagógica do campo, considerando que a maioria das escolas por serem unidocentes, acabou gerando um isolamento dos (as) professores (as). Essa proposta rompeu com isto, pois possibilitou aos professores um espaço coletivo de estudos, planejamento e construção identitária: professoras do campo, professoras do CAT.

Neste espaço o **repertório de conhecimento para ensinar na escola do campo** no semiárido, é a base de construção dos saberes docentes, a partir da socialização das experiências desenvolvidas, da reflexão crítica destas práticas, dos estudos sobre os fundamentos do campo, da contextualização e de cada temática específica das fichas pedagógicas, da troca de experiências com os colegas. O professorado também destaca a construção de parcerias dos professores com a equipe pedagógica, com a comunidade e organizações sociais como espaços importantes de aprendizagem para a prática docente, conforme podemos verificar na fala abaixo:

“... Mensalmente, há encontros. Antes ficávamos isolados, soltos, com menos cobrança. Há formações permanentes. A gente aprende mais... estamos sempre aprendendo, trocando ideias com as colegas, mostrando o que estamos fazendo na sala de aula, refletindo sobre isto, estudando sobre o semiárido”.
(fala da professora 4)

“a aprendizagem não é não só para a professora, mas para a comunidade. O CAT fez uma maquete da escola com os alunos que baseou a reforma da escola. Para mim, como professora, eu me senti realizada. A escola fez uma parceria com a Associação, que participa das atividades dentro da escola e nas aulas de campo. Facilitou o contato com as famílias. Faz com que a escola ande, se movimente, na fique restrita as quatro paredes. A troca e o diálogo com professores de outros municípios, além das coordenadoras e do material que recebemos para estudo, tudo isto nos ajuda a ensinar de forma contextualizada”.
(fala da professora 5)

Quando as dificuldades aparecem ou não ficam clara as causas ou atribuem à infraestrutura. Vejamos,

“... alguns professores não querem manter o projeto, por ser trabalhoso e ter pouco apoio”.
(fala de professora 2)

“para fazer este trabalho a gente precisava de uma maior condição de trabalho. Tem horas que fica tudo na nossa responsabilidade”
(fala de professora 8)

De qualquer maneira, estas falas sinalizam para a necessidade de uma melhoria nas condições de trabalho dos docentes, de uma melhor compreensão do papel da escola, além disso, não deixam claro a quem se referem ao tratar da falta de apoio. Questionados sobre a principal dificuldade encontrada na experiência docente com o Projeto, os professores entrevistados destacaram: a compreensão dos princípios e fundamentos metodológicos da proposta que não se encontram apropriados por todos os sujeitos (24,2%), a falta de aprofundamento de uma estratégia pedagógica para atuação com a sala multisseriada (18,2%), a precariedade da infraestrutura (16,7%) e a inexistência de material didático específico para atuar com esta proposta (13,6%). Suas insatisfações se expressaram em declarações como as de que os principais problemas eram,

“...o CAT precisa aprofundar uma proposta específica para as salas multisseriadas, pensar materiais didáticos específicos, para que possamos trabalhar com a diversidade de situações e principalmente realizar atividades envolvendo mais as famílias que se encontram muito afastadas”.
(fala de professora 7)

“... Falta de material didático; os estudantes iam para a escola com a intenção de sair do campo; os pais não concordavam com o que ensinava a escola (desmatamento)”.
(fala de professora 8)

“... Ausência da diretora na escola, porque a escola é nucleada; burocracia da secretaria de educação, que demora em resolver os problemas”.
(fala de professora 9)

Dos 66 professores entrevistados, 53 consideram que a proposta do CAT os ajudou a enfrentar essas dificuldades, por um conjunto de razões. Essa proposta teria contribuído para que as aulas ficassem mais próximas e adequadas à realidade dos alunos (valorizando-a), tornando-as mais prazerosas e despertando um maior interesse e atenção. Pois,

“... conhecendo a realidade de cada aluno, passei a trabalhar de forma contextualizada e direcionada, mudou a forma de ensinar, antes dávamos os conteúdos prontos para a criança, agora, construímos juntos os aprendizados”.
Fala de professora 2)

As famílias tornaram-se mais próximas da escola, ampliando a sua participação. Os professores adquiriram maior compreensão e envolvimento com a realidade discente, passando a acompanhar melhor o seu processo de aprendizagem, conforme os dados da tabela abaixo:

Tabela 12 – Porque a proposta do CAT ajudou a enfrentar as dificuldades encontradas

Respostas Obtidas	Primeira		Segunda		Terceira	
	N	%	N	%	N	%
Sim, porque as aulas ficam mais próximas da realidade dos alunos/ mais prazerosas/ desperta o interesse	21	31,8	6	25,0	–	–
Sim, pela aproximação, participação e interesse das famílias	13	19,7	1	4,2	2	66,7
Sim, porque realiza um trabalho em grupo, que envolve o conjunto dos alunos das salas multisseriadas	7	10,6	2	8,3	–	–
Sim, porque traz uma nova visão, compreensão e envolvimento com a realidade do aluno, por parte dos professores. Valorização da realidade local	9	13,7	3	12,5	–	–

Sim, porque a metodologia permite um melhor acompanhamento da aprendizagem dos alunos	1	1,5	–	–	–	–
Sim, por outros motivos	2	3,0	5	20,8	1	33,3
Não, pois as famílias não participam/ Não respondem os questionários/ Açam que a escola está se intrometendo na vida	5	7,6	–	–	–	–
Não, pois o conteúdo trabalhado ainda não é bem adaptado ao contexto local	1	1,5	–	–	–	–
Não ajudou/ Ajudou Pouco/ Mais ou menos (sem maiores explicações)	6	9,1	–	–	–	–
Não sabe avaliar/ Não declarou	1	1,5	–	–	–	–
Total	66	100,0	24	100,0	3	100,0

Fonte: Levantamento de Campo, 2012.

Como essa tabela deixa patente, apenas 12 professores (correspondendo a 18,2% dos entrevistados), consideram que a proposta do CAT não os auxiliou, principalmente, no que se refere à participação das famílias na implementação da metodologia, pois,

“O CAT é um projeto ótimo, mas existe uma dificuldade com as pesquisas que são enviadas às famílias. A gente chama os pais no fim das unidades, mas tem famílias que acham que a escola está se intrometendo na vida da família”.

(fala de professora 8)

Ou então, porque os conteúdos dessa proposta precisariam ser mais bem contextualizados à realidade de cada local. Os depoimentos que se seguem ilustram esse tipo de concepção.

“Não. Considero a experiência contraditória, com materiais que precisam ser adaptados, pois é voltado para outras realidades, há necessidade de um material específico”.

(fala de professora 9)

Duas professoras declararam já trabalhar anteriormente de forma contextualizada e apenas cinco deles mencionaram não haver mudanças na sua prática, uma vez que continuam a trabalhar com salas multisseriadas, porque o CAT incentiva os alunos a ficar no campo ou sem apresentar suas razões. Principalmente, no que se refere à entrevistada que considera negativo o fato do CAT incentivar o aluno a ficar no campo, é importante aprofundar este tipo de concepção, porque expressa a visão predominante em nossa sociedade da inviabilidade da vida no campo e de sua inferiorização e subordinação à vida urbana.

b) Contribuição para os estudantes e as famílias

As professoras também sinalizam mudanças na vida dos estudantes e das famílias, destacando os benefícios da proposta: o conhecimento da realidade de uma forma crítica (39,4%), valorização da vida no campo e autoestima positiva (22,7%), ampliação da expressão oral, da leitura e da escrita (22,0%), valorização da escola na comunidade (12,1%) e participação em atividades culturais (10,0%). Por outro lado, no entender da grande maioria dos entrevistados, os impactos positivos da proposta do CAT não se restringem ao espaço das escolas, estendendo-se às famílias dos alunos e às comunidades locais e o acompanhamento da vida escolar dos filhos e sua própria participação na vida da comunidade. Essa relação com a comunidade é representada nas falas:

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

(fala de professora 2)

“... as famílias reconhecem as mudanças das crianças. Elas incentivam a educação e cobram mais também. Algumas estão mais participativas e incentivam a leitura”.

(fala de professora 3)

No caso das famílias, a referida proposta ampliaria a sua relação e colaboração com a escola, o conhecimento da sua realidade, seu envolvimento com a preservação do meio ambiente, da saúde preventiva, da importância com a educação. Já a comunidade foi beneficiada com a preocupação das famílias com estas temáticas e sua organização e luta por uma melhoria das condições de vida e pelos seus direitos cidadãos, além da ampliação de sua participação em outros projetos ligados ao MOC.

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

(fala de professora 10)

Como se vê, apesar de alguns aspectos que parecem relativamente problemáticos, como o avanço das crianças na leitura e escrita, o envolvimento e colaboração das famílias e os problemas associados à sua extrema carência, os (as) professores (as) têm uma visão bastante positiva da proposta e impactos do CAT, envolvendo-se com a realidade dos seus alunos.

Quadro 9 - Conteúdos trabalhados com a família pela escola – 2010-2012

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

Fonte: sistematizado pelos autores.

Essa ação é muito significativa, porque expressa o papel da escola em construir um ambiente educativo, na comunidade, no qual os pais são inseridos também em processos de aprendizagem não escolar, com um conteúdo formativo significativo para suas vidas, contribuindo assim para a construção do que Paulo Freire denomina da dimensão dos relacionamentos humanos nos benefícios que a escola pode trazer para a comunidade, isso demonstra que a proposta efetiva seus objetivos com eficácia e eficiência.

4.2 AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS⁴⁴: a coautoria no acompanhamento da prática e na multiplicação da formação

O coordenador pedagógico é sujeito importante para a implantação e acompanhamento da proposta nos municípios, sua escolha inicial ocorreu entre os professores(as) que desenvolveram a proposta nos municípios, e foram se destacando pelo seu trabalho. Assumiram desde então uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar o significado da proposta curricular do CAT, com os outros colegas, assumindo o papel de coordenação nos municípios.

A multiplicação da formação com as/os professoras/es e o acompanhamento do trabalho pedagógico nas escolas foi assumida nos últimos anos diretamente pelos(as) coordenadores(as) de maneira descentralizada, nos municípios, e isso gerou avaliações positivas no que se refere à multiplicação e constituição de formadores locais, e, por outro lado, questionamentos por parte dos professores, no sentido de que voltassem as formações municipais também a serem realizada pela equipe do MOC e UEFs, como no início da implantação do projeto.

4.2.1 Perfil profissional

As coordenações pedagógicas entrevistadas são mulheres, com uma média de idade entre 30 e 45 anos, se autodenominam de pardas ou negras, são residentes, em sua maioria, nas sedes dos municípios nos quais atuam como coordenadoras pedagógicas. Iniciaram seu trabalho profissional como professoras e depois assumiram a função de coordenação pedagógica na equipe de Educação do Campo existente na Secretaria. Metade delas tem mais de 06 anos de experiência com a proposta do CAT e a outra metade de 02 a 03 anos de experiência. Todas possuem curso superior de licenciatura em diferentes áreas, cursados quando já atuavam como professores na rede. Possuem especializações na área educacional, evidenciando uma formação inicial adequada para o trabalho que desenvolvem, e um perfil habilitado para o desenvolvimento da gestão educacional.

A organização e estrutura para o trabalho nos municípios analisados, em termos da Educação do Campo é igualmente diversificada. Existe a Coordenação de Educação no Campo na Secretaria de Educação, e alguns possuem também a coordenação do Baú e do CAT. Seu apoio se expressa na existência dessa coordenação, na organização das ações do CAT, nas escolas. Dentre suas funções, a formação dos professores no município, visitas pedagógicas às escolas, apoio à construção da ficha pedagógica e do planejamento, articulação das diferentes ações para as escolas do campo junto à secretaria de educação e o contato com outros parceiros constituem seu cotidiano e evidenciam a sobrecarga que ressaltam nas suas falas, ao longo de todo o processo de pesquisa.

4.2.2 Primeiras ações para implantação da proposta no município

Na fala das coordenadoras, elas destacaram o itinerário realizado para a efetivação do Projeto CAT nos municípios, enfatizando as mudanças que foram feitas em diferentes dimensões, para que a mesma acontecesse:

- ✓ **Na gestão:** constituição da equipe de coordenação das escolas do campo nas secretarias; municípios com coordenação de educação do campo, alguns possuem

⁴⁴ O termo encontra-se no feminino porque nos municípios pesquisados todas que assumem esta função são mulheres.

peças responsáveis especificamente pelo CAT e Baú de Leitura; organização do acompanhamento às escolas por núcleos; formação dos professores e diretores; reflexão do perfil dos professores que deviam ensinar nas escolas campo e quebra dos estereótipos (bom professor x mau professor); questionamento da rotatividade dos professores nas escolas do campo, para assegurar estímulo a permanência; incentivo aos professores(as) das comunidades permanecerem nas escolas de suas localidades.

✓ **Na escola:** discussão sobre a adesão dos (as) professores(as) ao Projeto CAT; construção das fichas pedagógicas nas escolas; estudos sobre a metodologia CAT com os professores; realização do planejamento em conjunto; divisão de tarefas no coletivo; realização de aulas de campo, discussão sobre a pesquisa didática dos temas; realização de devolutivas envolvendo as famílias e as comunidades;

✓ **Na sala de aula:** organização de grupos e de equipes de trabalho; discussão sobre a pesquisa; mudanças na organização do espaço físico e dos móveis e equipamentos; mudanças no tempo e nos espaços de aprendizagem; envolvimento de familiares, técnicos e pessoas da comunidade em atividades e temáticas trabalhadas em sala de aula;

✓ **Na prática dos professores** – inicialmente, resistiam porque diziam que a proposta dava muito trabalho, hoje, demonstram satisfação em trabalhar nas escolas do campo; no trabalho coletivo e em construir coletivamente professores, diretores e coordenadores;

✓ **Nas famílias** – estímulo a participação na escola na dimensão pedagógica e na gestão; outro olhar – de construir juntos- construção dos conselhos escolares, os caixas escolar, os mutirões; participação dos movimentos sociais nas atividades de pesquisa, nas devolutivas, nas reuniões.

✓ **Formação continuada:** como uma atividade sistemática, permanente e específica para o professorado envolvido no Projeto CAT, realizada pelos coordenadores pedagógicos e equipe do MOC/UEFS, destacaram as seguintes ações como resultado deste trabalho: construção das fichas pedagógicas de cada eixo temático, articulação e planejamento de ações integradas com o Baú de Leitura, palestras e oficinas sobre temáticas transversais aos eixos temáticos envolvendo relações sociais de gênero, relações étnico-raciais, relações interpessoais, convivência com o semiárido.

No que se refere à parceria para formação continuada dos professores, expressaram uma diversidade de agentes e instituições envolvidas com o trabalho em cada município. Uma tensão presente nos últimos tempos foi da diversidade de projetos da esfera federal e estadual, gerando uma sobrecarga para o professorado, devido à desarticulação entre esses e o Projeto CAT. Muitos deles realizados com assessorias externas, remuneradas e com pagamento de bolsas aos docentes, o que tem gerado um tensionamento na participação das atividades do CAT.

Na formação das/os professoras/es, a Secretaria de Educação atua junto com a Secretaria de Ação Social, a Secretaria de Agricultura, a Secretaria do Trabalho e o Sindicato de Trabalhadores Rural. O desafio é como articular estas diferentes iniciativas para uma atuação dentro de princípios e estratégias comuns à metodologia. A existência de orçamento para a formação continuada de professores das escolas do campo foi reconhecida por dois coordenadores, os demais não souberam informar sobre esta questão.

Enfatizam que o trabalho para implantação de uma proposta como esta exige mais adesão dos sujeitos, decisão política dos gestores para efetivação da proposta, o uso adequado dos recursos que chegam para a educação nos municípios, parceria com a comunidade e as organizações, tempo e condições de trabalho para o acompanhamento e monitoramento do trabalho.

4.2.3. Principais mudanças na prática

- ✓ 100% colocam que as crianças gostam da escola, que as crianças gostam de ir para escola, de participar ativamente das atividades, o que diferencia e destaca em relação aos que frequentam escolas que não possuem CAT;

*“ é muito diferente na escola do CAT, as crianças gostam de estar na escola, de participar das atividades, se envolvem em tudo”
(fala de coordenadora CAT)*

- ✓ 90% apontam a autonomia, o senso crítico e a participação como o grande diferencial dos alunos CAT em relação aos que não são;

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

- ✓ 70% colocam o conhecimento do contexto e da realidade como a principal mudança na organização do trabalho pedagógico:

*Esse é um novo jeito de trabalhar o currículo que parte dos conhecimentos existentes nas comunidades, no bioma caatinga, nas tecnologias de convivência com o semiárido, no envolvimento com mobilizações na comunidade.
(fala coordenadora CAT)*

4.2.4. Dificuldades para o trabalho com o CAT

- ✓ 100% colocaram o excesso de projetos desarticulados, no município, exigindo um acompanhamento, sem ter uma discussão como se articulam com o CAT e qual é a prioridade;

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

- ✓ 80% colocaram o número reduzido de coordenadores em cada município, para assegurar um acompanhamento e monitoramento das escolas, além dos outros papéis que lhe são atribuídos, o que gera uma sobrecarga no trabalho e dificulta um acompanhamento sistemático da prática nas escolas.

- ✓ 27% coloca a questão do transporte para deslocamento para as escolas, para acompanhar o trabalho;

- ✓ 27% sinaliza a resistência de alguns diretores⁴⁵ à proposta, o que dificulta o trabalho,

⁴⁵ Uma questão que chamou a atenção da equipe de pesquisa, é a referencia em diferentes momentos sobre a resistência de alguns diretores de escolas à proposta, inclusive, na entrevista com os professores, também apareceu este elemento como uma das dificuldades para a universalização da proposta na escola e no município. Este ponto necessita de um aprofundamento por parte da equipe coordenadora do projeto.

porque fica tudo na responsabilidade dos coordenadores;

✓ 10% coloca a chegada de novos professores que desconhecem a metodologia, o que exige uma formação e um acompanhamento diferenciado, e isto fica sempre a cargo dos coordenadores.

Tem chegado muita gente nova nas escolas, então a gente tem que começar tudo de novo. Fica uma sobrecarga, porque temos que acompanhar todas as escolas, e cada uma numa etapa diferente de adesão ao CAT e com professores com experiência diferente. Isso tudo fica sempre a cargo da gente. Por isso, que a gente acha que tem que ter formação feita pelo MOC, em diferentes momentos.

(fala de coordenadora pedagógica do CAT)

✓ 10% colocam a descontinuidade da proposta quando passa para os anos finais do fundamental e ensino médio.

4.3. OS GESTORES DAS ESCOLAS: o aprendizado de um novo jeito de organização do trabalho pedagógico

A presença do/o diretor/a é fundamental em qualquer instituição de ensino. É ele o responsável por coordenar a instituição escolar, por fazer a ponte entre as diversas áreas e acompanhar o trabalho da equipe, tendo como foco o aprendizado dos estudantes e a relação com suas famílias. A presença deste profissional nas escolas do campo é recente, e na maioria delas essa função ainda é exercida pelo professor, porque geralmente são multisseriadas e unidocentes. A estruturação da Escola Básica do Campo, com oferta educacional em todas as etapas exige a reflexão sobre sua organização, funções, papéis a serem desempenhados dentro de uma perspectiva democrática.

A gestão democrática da escola consiste na mediação de conflitos, das relações intersubjetivas, nas rotinas administrativas e pedagógicas da instituição que passa necessariamente pela identificação das necessidades, dos objetivos e estratégias de ação, o que gera a necessidade de pactuação permanente, para atingir sua finalidade de ser uma escola de qualidade, no campo. Conforme nos coloca Paro (2001), os processos de gestão escolar não se fazem no vazio ou de forma neutra, eles ocorrem num contexto econômico-social e político, determinado pelas relações sociais concretas, portanto, sujeito a estas interferências que possibilitam mudanças ou permanências na prática gestora.

4.3.1 Perfil dos diretores

No que se refere aos diretores, verificou-se que 87% dos entrevistados são do sexo feminino e apenas 13% do sexo masculino, o que reafirma a tendência nacional da composição da categoria na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que é majoritariamente feminina. Do ponto de vista geracional, 56% dos diretores entrevistados possuem mais de 40 anos, o que evidencia sua experiência na profissão já há algum tempo, pois já exerciam a função docente nas escolas e assumiram a gestão, a partir da indicação de colegas ou da secretaria da Educação. Alguns continuam a exercer a função de professor em outra escola e noutro turno.

Os entrevistados são oriundos de famílias de trabalhadores vinculados ao campo, pois 62% dos pais são agricultores; no caso das mães, 57% também eram agricultoras, aparecendo em seguida 31% de professoras rurais, o que, segundo o depoimento dos entrevistados, acabou influenciando na sua escolha profissional pela docência. Quanto ao nível de

escolaridade da família de origem, 44% dos pais eram alfabetizados, no entanto, nem todos tinham o fundamental completo; no que se refere à instrução das mães, 31% possuíam o antigo primário completo, seguido por 25% que eram analfabetas e 6%(1 pessoa) conseguiu completar o ensino fundamental. Estes dados evidenciam a exclusão da escolarização das pessoas oriundas do campo, em décadas passadas, os quais não chegavam nem a concluir o ensino fundamental.

Já no que se refere à formação dos entrevistados, 81% possuem curso superior de licenciatura e 19%, magistério de nível médio. Portanto, todos possuem a formação inicial exigida para o exercício docente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, para o exercício da gestão escolar, necessário se faz, assegurar a formação superior em licenciatura de Pedagogia, para os que ainda não possuem esta formação. Esse dado evidencia uma mudança importante na organização da Escola do Campo, visto que, há décadas, o professor acumulava também a função de direção e a categoria em sua maioria era composta pelo professorado leigo.

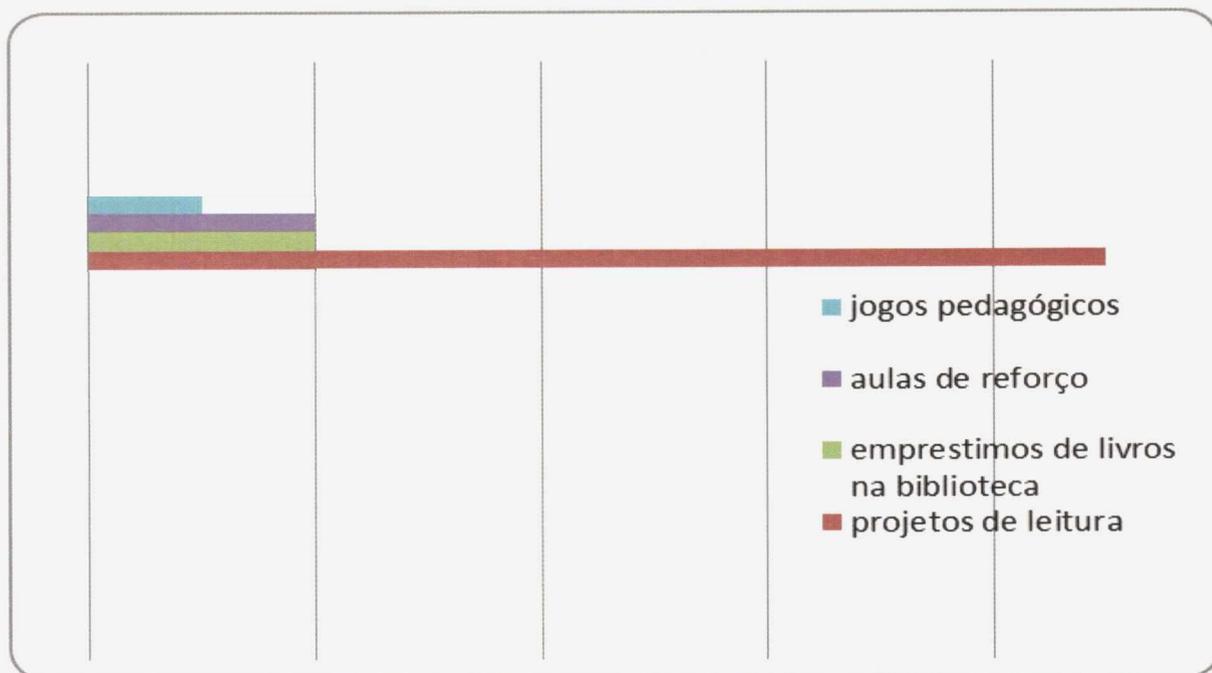
A maioria atribui uma importância para o exercício profissional da formação continuada, pois 94% dos entrevistados participam sistematicamente deste tipo de formação. Inclusive, colocam que seu contato com a Proposta CAT iniciou-se a partir da formação realizada no município, na qual tiveram contato com a mesma, se identificaram e começaram a fazer o trabalho, baseados na metodologia. Dos entrevistados, 37% tem 03 a 06 anos de experiência com a metodologia, considerando que 25% tem menos de 03 anos de experiência, temos, na sua maioria, os gestores das escolas, com uma experiência bem inicial com a concepção de gestão da metodologia. Essa diferença de tempo de experiência com a metodologia CAT exige um planejamento da formação, do monitoramento e acompanhamento da equipe do MOC e das Secretarias, que contemple essa diversidade de práticas e aprendizados, bem como de renovação geracional dentro do Projeto.

4.3.2 Percepção sobre as políticas educacionais

Percebemos certa fragilidade entre os diretores, ao tratar sobre as políticas educacionais do município, embora tenham uma noção das diferentes estratégias que estão em curso, apresentam dificuldades em tratar sobre as mesmas de forma aprofundada e articulada com as ações que estão sendo desenvolvidas nas escolas.

Dos entrevistados, 87% indicam conhecer a existência do Plano Municipal de Educação e, quando perguntados sobre como a escola desenvolve este plano, a maioria respondeu: *“implementando seus objetivos”*, no entanto, não deixam claro quais são estes objetivos, ficando uma resposta genérica sobre a questão. O que deixa um questionamento sobre o conhecimento que os sujeitos possuem sobre o conteúdo dos Planos Municipais de Educação e evidencia a necessidade de aprofundar esta discussão nos municípios, junto aos diretores das escolas e coordenadores pedagógicos, responsáveis diretos pela gestão escolar. Podemos verificar suas respostas no gráfico:

Gráfico 6 – Como a escola desenvolve o Plano Municipal de Educação



Fonte: pesquisa de campo-sistematizado pelos autores

Os projetos de leitura aparecem com o maior número de respostas para desenvolvimento das metas do plano municipal de educação nas escolas, seguidos de aulas de reforço e empréstimos de livros na biblioteca, no entanto, os diretores não fazem uma articulação entre estas atividades com as respectivas metas do plano, bem como porque foram selecionadas como estratégias para sua implementação.

4.3.3 Prática gestora: mudanças e permanências

Conforme documentos do MOC (2013), o incentivo ao conhecimento da realidade local e análise da mesma, com uma metodologia participativa, tendo a vida da família e da comunidade como elementos do currículo escolar contribuem para mudanças de vida na comunidade e no município, ou seja, ajuda a transformar a realidade, de forma que incentiva as pessoas a conhecer e acessar seus direitos e deveres.

A relação entre o CAT e a comunidade é enfatizada na fala dos gestores, quando colocam que desejam que a metodologia seja uma política pública, principalmente, pelo seu potencial de intervenção na vida comunitária e produtiva, por isto se posiciona que,

*“ meu desejo de transformar a metodologia CAT em política pública, alias, já vejo esse programa como política pública. É porque o CAT é uma metodologia capaz de transformar a realidade da comunidade..., por isso é necessário trabalhar mais o CAT aliado a uma estratégia de sobrevivência da comunidade, as questões produtivas, ao trabalho no campo para a metodologia não perder um dos seus elementos centrais”
 (fala de secretaria de educação)*

A relação com a comunidade é um polo fundamental na proposta CAT tanto que na sua metodologia, o T, representa o **transformar**, ou seja, é o momento do conhecimento pesquisado e aprofundado em sala de aula, a partir da contribuição das diferentes áreas de conhecimento, ser socializado com as famílias e comunidade, na perspectiva de mudar

a problemática estudar, de evidenciar a contribuição do conhecimento construído na escola para o desenvolvimento sustentável da comunidade.

Os gestores das escolas reconhecem que a metodologia do CAT traz mudanças e benefícios para os gestores, porque ampliam os conhecimentos e a compreensão da realidade local, melhora a formação dos gestores, melhora a relação da escola com as famílias e com a comunidade, pelo reconhecimento que passam a ter do trabalho realizado, aumentou o apoio pedagógico às escolas, por parte das secretarias e melhorou a relação do gestor com os professores. As avaliações positivas da proposta do CAT se expressaram em declarações como as de que

*... eu morava há muitos anos nesta comunidade, mas não conhecia muita coisa que hoje eu conheço, pelas pesquisas que foram sendo feitas nas escolas e pela formação, a gente foi tendo. Porque a gente estuda sobre o campo, o desenvolvimento sustentável, a realidade do semiárido, e isso vão ampliando nosso conhecimento.
(fala de diretora de escola com CAT)*

*A relação das famílias com a escola melhorou muito, porque eles vão participando de tudo que tem das atividades, das devoluções, vão tomando conhecimento do que a gente tá trabalhando. Alguns pais participam das aulas de campo, das pesquisas, então isso amplia o reconhecimento do trabalho pela comunidade.
(fala de diretora com CAT)*

Os gestores também identificam mudanças nas práticas de outros sujeitos envolvidos com a escola, senão vejamos:

a) Mudanças e permanências nos professores

Segundo as diretoras, as mudanças que identificam na prática dos professores com a metodologia é que essa contextualiza o conhecimento com a realidade local (50%), amplia os conhecimentos e a compreensão da realidade (31%) e melhora o acompanhamento dos professores, com o apoio pedagógico realizado pelos coordenadores pedagógicos (13%). Pois,

*...agora você vê os professores fazendo um planejamento mais dentro da realidade dos alunos, a ficha e as formações ajudam muito nesta contextualização, o professor vai aprendendo a conhecer a realidade das comunidades, das famílias, isso muda muito na prática.
(fala de diretora da escola CAT)*

As dificuldades que visualizam entre os professores se referem àqueles que chegam novos na escola e que ainda não tiveram a prática no CAT, isso dificulta o trabalho. O início do envolvimento com o Projeto e suas dificuldades bem como da infraestrutura das escolas se expressam nas falas dos entrevistados, conforme podemos ver abaixo:

*Particpei numa formação no município feita pela equipe do MOC, onde eles trabalharam a metodologia do CAT e suas etapas, a partir da Ficha Pedagógica. Imediatamente eu me identifiquei, porque queria mudar o jeito da gente trabalhar na escola e não sabia por onde começar estava eu e uma professora. Quando nós chegamos e falamos com o grupo, algumas colocaram dificuldade porque achavam que ia dar muito trabalho. Então, a gente foi começando com a pesquisa, envolvendo os alunos, a família, para ver se ia envolvendo todos os professores...
(fala de diretora de escola CAT)*

*...A principal dificuldade para mim são as condições das Escolas, muitas não têm ainda infraestrutura, o mobiliário está precisando ser renovado, não tem equipamento, então, a gente podia desenvolver mais o trabalho...
 (fala de diretora de escola)*

b) Mudanças e permanências nos estudantes

A ampliação do conhecimento e a valorização de sua realidade foram as mudanças indicadas por 56% dos entrevistados, juntamente com o desenvolvimento do senso de participação nas aulas, na vida da comunidade, aumentando o interesse pela escola e ampliação do senso crítico, porque, para eles,

*... é visível nas escolas que tem CAT, porque as crianças participam ativamente das aulas, têm um senso crítico sobre as questões de sua realidade, contribuem com muitas informações. Eu noto a diferença, porque noutra Escola que trabalho não tem CAT e os meninos não são assim.
 (fala de diretora da escola CAT)*

Uma dificuldade que veem é de não ter continuidade do ensino fundamental na escola do CAT, o que permitiria um desenvolvimento integral das crianças e adolescentes da comunidade.

c) Mudanças e permanências nas famílias

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

Tabela 13 - Se, e como a metodologia do CAT trouxe mudanças e benefícios para as famílias.

Principais Elementos	Primeiro	
	N	%
Sim, porque amplia o conhecimento de sua realidade/ Valorização da realidade local/ Reflexão crítica sobre a realidade	6	38,0
Sim, porque amplia os seus conhecimentos e envolvimento com a preservação do meio ambiente e com os cuidados com a higiene	3	18,0
Sim, porque amplia a sua relação, participação e colaboração com a escola /Incentiva um melhor acompanhamento da vida escolar	6	38,0
Não, ainda é necessário mais participação.	1	6,0
Total	16	100,0

Fonte: Levantamento de Campo, 2013.

A maioria dos gestores tem uma visão positiva da proposta. Declararam, por exemplo, que:

*...nós temos uma relação muito maior com as famílias, elas participam ativamente e colaboram com a escola, isto tem incentivado muito o aprendizado das crianças, porque a família acompanha mais a vida escolar. Eles sabem o que está sendo trabalhado na escola.
 fala de diretora de escola CAT)*

Apenas um dos entrevistados não consegue ver uma contribuição da Proposta para as famílias, porque coloca que ainda precisa ter mais participação das mesmas na Escola.

No entanto, quando indagada porque elas não participam, não teceram argumentações a respeito. A necessidade de aprofundamento da prática gestora das escolas no que se refere à relação com as famílias, as comunidades e as organizações e um maior envolvimento e apoio dos diretores das escolas e das Secretarias de Educação também foram mencionados como dimensões que precisam ser aprofundadas na metodologia.

“Há pouca resposta do poder público, necessidade de mais aperfeiçoamento e capacitação que ajude a inserir os conteúdos na proposta (principalmente para os professores novos), mais apoio dos coordenadores e da secretaria de educação. Uso de uma ficha mais localizada e perguntas não tão repetitivas para as famílias”.
(fala de diretora de escola CAT)

“Os municípios precisam parar de abandonar os projetos antigos em função dos novos, mais apoio da secretaria municipal, passem a uma proposta mais coletiva de contribuição. A ficha de planejamento não deveria vir pronta, mas ser construída no município”.
(fala de diretora de escola CAT)

Essas parecem ser dificuldades comuns na prática gestora das Escolas do Campo, conforme evidenciamos em pesquisa anterior (SILVA, 2009). Todavia, os entrevistados conseguem perceber a contribuição do CAT para a sua superação destas dificuldades. Dos 16 diretores entrevistados, 13 consideram que a proposta do CAT os ajudou a enfrentar essas dificuldades, por um conjunto de razões, dentre as quais a aproximação, participação e interesse das famílias e da comunidade, uma nova visão, compreensão e envolvimento com a realidade dos alunos e das famílias e porque há um aumento do interesse dos alunos. Pois,

...muitas dificuldades a gente conversa com as famílias e eles vão colaborando com a escola, vão reivindicando da secretaria, também, as crianças são interessadas, participam das atividades que a gente propõe, cuidam da escola, tudo isso ajuda muito no trabalho da gente.
(fala de diretora de escola CAT)

A diversidade de atividades que a escola desenvolve com as crianças, as famílias, as lideranças da comunidade, tudo isso, vai envolvendo o grupo e nós vamos superando as dificuldades.
(fala de diretora de escola CAT)

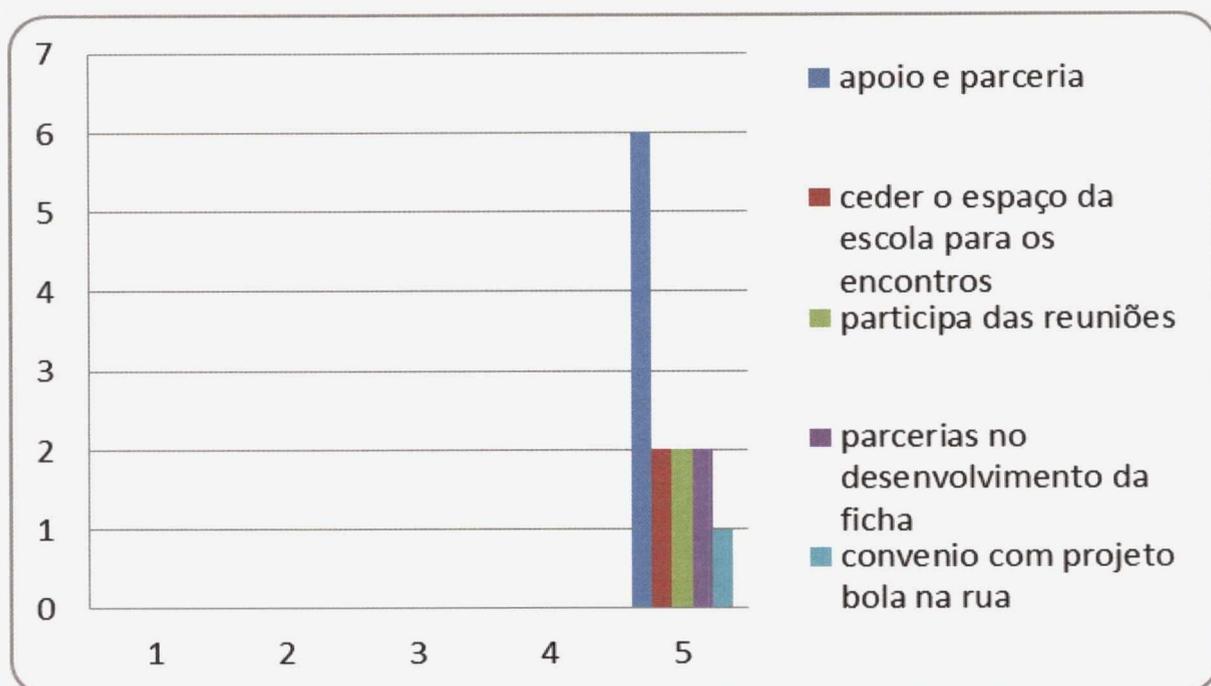
Os diretores expressam a necessidade de formações específicas para os gestores que tratem sobre financiamento das escolas do campo, conselhos de gestão dos programas de educação, como acessar e fazer a gestão dos diferentes programas.

4.4 FAMÍLIA E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DA COMUNIDADE: base da gestão do Projeto CAT

Para os entrevistados, o trabalho com a metodologia não traz mudanças apenas para os sujeitos diretamente vinculados à Escola, por sua proposta envolver as organizações sociais existentes na comunidade e no município, também traz mudanças e benefícios para a comunidade mais ampla.

No que se refere à dimensão organizativa da comunidade, a maioria evidencia a existência da associação das comunidades e que a mesma mantém algum tipo de relacionamento com a escola. O tipo de relacionamento mais evidenciado é de que existe um apoio e uma parceria entre comunidade e escola, conforme visualizamos no gráfico.

Gráfico 7 - Qual o relacionamento que a escola tem com a comunidade



Fonte: Pesquisa de campo sistematizado pelos autores

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

*As atividades que envolvem o meio ambiente como coleta de lixo, organização de hortas nas comunidades, o trabalho com as cisternas são ações mobilizadoras da comunidade pela escola, e tem sido uma boa contribuição.
(fala de representante da organização social)*

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

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

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

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

(fala de egresso do CAT).

Essas falas refletem o que Paulo Freire denomina dos benefícios que a Escola deve proporcionar na vida das comunidades e dos sujeitos. É o que ele denomina de “Dimensão ambiental do processo educativo”. Esta intervenção da escola na comunidade se expressa também nos dados coletados, conforme podemos ver na tabela 14.

Tabela 14 - Resultado das atividades desenvolvidas nos municípios campo de pesquisa - 2011

Municípios	Nº de devoluções realizadas	Nº de famílias que participaram das devoluções	Nº de famílias entrevistadas no Conhecer	Nº de hortas nas escolas	Nº de cisternas na escola
BARROCAS	30	240	236	19	24
CONCEIÇÃO DO COITÉ	134	670	784	8	50
RIACHÃO DO JACUIPE	11	464	260	4	42
SERRINHA	30	270	340	10	32
TOTAL	205	1644	1620	41	148

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Paulo Freire (1983. p. 35) defende a ideia de que a dimensão do conhecimento está articulada com a vida e a transformação social. O ato cognoscente só pode ser expressão de um processo de auto percepção do sujeito no mundo em que se encontra. Na verdade, um aperceber-se como alguém que persegue sentido de uma vida humana mais plena.

Quadro 10– Ações elencadas pelas famílias de contribuição da Escola CAT para comunidade

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

Fonte: sistematização de grupo focal com as famílias das Escolas CAT

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

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

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

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

Embora a relação com as famílias e a comunidade, a sua colaboração no trabalho da escola seja sinalizada com 19% das dificuldades, as duas maiores dificuldades sentidas pelo grupo referem-se a questões de condições de trabalho (infraestrutura, transporte, equipamentos, material didático, grande número de escolas para dirigir e acúmulo de funções).

4.5 OS GESTORES DA EDUCAÇÃO: a gestão da política educacional do município

Uma das primeiras questões que se coloca com relação à gestão da política educacional é o próprio reconhecimento por parte dos gestores da especificidade das Escolas do Campo, o conhecimento dos marcos normativo e a necessidade das adequações nos sistemas municipais, para democratização do acesso e permanência dos sujeitos do campo na escola.

Tratar a escola do campo como um direito dos sujeitos é um dos primeiros critérios para a gestão democrática da política educacional e foi esta postura que encontramos nos gestores dos municípios campo de pesquisa. Uma preocupação ativa para efetivar ações e atividades que possam contribuir para o fortalecimento da política pública de educação do campo, no seio de tensões e contradições postas pela cultura política dos municípios brasileiros.

Profissionais jovens, comprometidos e ansiosos por entender cada vez mais da gestão educacional e da Educação do Campo é o perfil dos gestores da educação que encontramos na pesquisa. Todos com cursos superiores em licenciaturas e com especializações na área educacional têm contato com o CAT há mais de 10 anos, mesmo antes de assumirem cargos nas secretarias. Destacamos os pontos que apareceram centrais nas falas das gestoras.

4.5.1 Universalização da proposta na rede pública

Identificamos o interesse na fala das gestoras de universalizar a Proposta CAT para toda a rede:

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

As secretárias consideram importante ampliar a adesão de escolas ao projeto CAT e definem da seguinte forma essa questão:

“...a proposta CAT está presente em todas as escolas do campo de classe multisseriada e, gradativamente, está sendo implementada também nas escolas seriadas, nos povoados maiores. A proposta pode ser universalizada. É preciso sensibilizar a comunidade para não ser algo forçado. Existe uma vontade para tornar a proposta geral.”

No seu entendimento, para expansão do CAT no município, as ações devem ter por base:

“... a mobilização da comunidade, criar a ideia de pertencimento, integrar os professores para entender a proposta..., o interessante da metodologia CAT além da formação cognitiva é a valorização da formação cidadã, no contexto da realidade do vivido cotidiano, para permitir a formação de agentes transformadores... é importante valorizar as devolutivas que devem acontecer junto às comunidades, tendo as famílias como elemento central...”

Não deve existir isolamento da escola. É necessário pensar uma política de rede, com agregação das escolas, com uma proximidade maior entre escolas e gestão, para que as políticas saiam dos gabinetes e cheguem às escolas. Logo, criar um processo de integração das Escolas do campo, que na visão dela sempre foram abandonadas pelas políticas é essencial para o sucesso da metodologia do CAT, e acrescenta:

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

A percepção que as Secretárias têm da relação do CAT com os professores mostra o projeto como algo inovador e transformador da realidade das escolas do campo. No entendimento da mesma, a relação ocorre da seguinte forma:

“... É uma relação positiva onde a construção se dá de forma não verticalizada, onde todos os segmentos participam.... existe um reconhecimento efetivo por parte dos professores que acreditam ser a proposta CAT algo inovador e diferente na construção dos saberes..”

No seu entendimento, o CAT reforça no educando e na comunidade um espírito de cidadania e um pensamento crítico e transformador sobre a realidade familiar, conforme as palavras abaixo apresentadas:

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

A gestora expressa certa decepção, quando se trata dos indicadores conseguidos e as soluções pedagógicas e infraestruturais encaminhadas, pois acredita que muito foi feito e os resultados precisam ser melhorados, sendo assim:

“... É necessário repensar o que determina o sucesso da política educacional, não atrelando somente as condições de trabalho... é preciso resolver tudo ao mesmo tempo. (...) Precisamos também pensar formas de acompanhar o orçamento do município e ter autonomia para definir as prioridades da aplicação dos recursos na educação. (fala de secretaria de educação)”

Uma questão importante tratada pela Secretária é a formação dos professores, pois tiveram acesso a uma formação inicial urbanocêntrica, e isso gera uma dificuldade de universalização da Proposta CAT:

“... o conjunto dos professores tem uma formação urbana, não tem uma leitura do rural e existe certo estranhamento ou preconceito, na relação dos professores com o ambiente rural... houve uma melhora nas condições físicas e de trabalho das escolas, mas não houve um engajamento de parte dos professores nesse processo de melhoria da educação”
(fala de Secretária de Educação)

Outra questão sinalizada diz respeito à infraestrutura das escolas e o número de pessoal nas secretarias de educação, pois,

“nós temos muitas dificuldades de infraestrutura, o número de coordenadores é muito restrito para o acompanhamento e monitoramento desta proposta nas escolas”⁴⁶.

4.5.2 Melhoria na qualidade da educação nos municípios

As Secretárias salientam que o CAT é fundamental para construção de uma escola crítica e cidadã com valorização do contexto da educação no campo. Afirmam ser fundamental para melhorar a autoestima dos alunos e famílias, salientando que existe uma boa relação dos agentes envolvidos com a metodologia CAT, mas é preciso um aprofundamento ainda maior do vínculo. Essa percepção de que o rendimento e a qualidade do processo ensino aprendizagem vêm melhorando. No entendimento das mesmas, a questão mais relevante é a:

“...Continuidade dos estudos, melhora dos recursos como a inclusão digital e um atendimento diferenciado nas escolas do campo, com adoção da metodologia CAT, além dos conteúdos tradicionais”
(fala de Secretária de Educação)

No que se refere ao processo de avaliação, todas as secretárias levantam questionamentos sobre a metodologia de aplicação da Prova Brasil, o fato de não ter incluído todas as escolas do campo durante as várias versões de sua aplicação dificulta analisar os avanços e as especificidades das escolas CAT. As Secretarias de Educação são unânimes em reconhecer que existem mudanças e melhorias nas Escolas que atuam com o CAT, todavia, os testes padronizados nacionais, nem sempre conseguem captar as especificidades desta Proposta, pois,

“... melhorou muito a participação e diminuiu a inibição com a perspectiva da pedagogia contextualizada, isso se percebe pelas devolutivas. (...) As Fichas que trabalham com a identidade, a cultura e o Baú de Leitura contribuem para mudança de comportamento nas escolas do campo.(...) O CAT está sendo um grande parceiro nas políticas de desenvolvimento nos municípios, pois sua metodologia do conhecer/

⁴⁶ Os gestores das escolas e do município de Barrocas foram os que mais expressaram dificuldades em implementar a Proposta.

diagnosticar e transformar, suscita informações e atitudes que ajudam muito nesta organização das ações municipais”

(fala de Secretaria de Educação)

Uma das secretárias enfatizou a necessidade de uma articulação de outros projetos com a metodologia CAT, como um mecanismo de garantir avanços para as escolas do campo, entendimento que está expresso nas palavras abaixo:

“...As leis diretrizes da educação do campo no município e a criação da coordenação, ampliação do CAT no município, o atrelamento de programas de formação como pacto estadual e o PENAIC com o CAT... Articulação de programas com o CAT está permitindo avanço para as escolas do campo no município”.

4.5.3 Mudanças na metodologia CAT

As Secretarias reconhecem que os fundamentos da metodologia CAT são coerentes com uma proposta de Educação Popular, por isto, necessário se faz um aprofundamento sistemático na formação sobre esta teoria pedagógica, sua explicitação na sequencia didática da metodologia CAT. Expressa a necessidade de uma maior explicitação da concepção de educação, sociedade, currículo integrado com base no pensamento histórico crítico, e como esta teoria pedagógica fundamenta cada etapa do itinerário pedagógico do conhecer/analisar/transformar, pois,

“... a metodologia do CAT é algo revolucionário na valorização do contexto da relação com alunos e famílias... um depoimento de um Pai reclamando de um professor que estava denegrindo o trabalho na agricultura, como sendo uma atividade inferior aos trabalhos letrados me chamou atenção a respeito do desconhecimento da educação do campo contextualizada que existe ainda entre muitos professores”.

(fala de Secretaria de Educação)

Para as secretárias, as mudanças para melhorar a Proposta no município passam necessariamente pelos seguintes fatores:

“... Retorno das oficinas, formação dos professores para entender a metodologia de trabalho, para integrar os professores na prática pedagógica. O CAT fazer um livro didático contextualizado, substituindo a ideia do PACTO que não trabalha a contextualização é uma ideia tida como importada de outras experiências. Trabalhar a transversalidade e interdisciplinaridade das diferentes disciplinas, e inserir as questões sociais vivenciadas em cada lugar”

(fala de Secretaria de Educação)

Outro ponto destacado diz respeito à articulação com outras políticas públicas nas comunidades. Consideram isto como uma responsabilidade da gestão, de articular políticas para geração de renda nas comunidades, capacitação profissional dos jovens e adultos, políticas de saúde, esporte e lazer, como forma de motivar os jovens a permanecerem no campo. Destacaram também a necessidade de produção de materiais didáticos, inclusive, o livro numa perspectiva da Educação Contextualizada.

4.5.4 PERCEPÇÃO DOS GESTORES DOS MUNICÍPIOS CONTROLE: não tem atuação do Projeto CAT

Nos municípios de Controle também encontramos gestores com um perfil parecido com os do município do CAT, na formação e no compromisso de fazer a Educação melhorar, todavia, não existem nestes municípios políticas específicas para Educação do Campo. Demonstraram interesse em conhecer a Proposta CAT e a maneira como se efetiva nos municípios.

No município de Gavião, recentemente, começou a ser implantado o Baú de Leitura e o mesmo tem despertado muito interesse dos gestores e educadores municipais. Essa experiência levou no final da pesquisa a que o Secretário de Educação, demonstrasse um interesse a respeito, pois em sua opinião,

“...a metodologia CAT me parece semelhante com Baú de leitura... parece ser voltada para realidade local... eu tenho dúvida se o município pode ter CAT e Baú de Leitura. Não tenho ideia formada, preciso ter uma maior explicação da equipe do MOC, no momento não existe nenhuma proposta de aproximação do CAT com o município”

A política municipal é de adesão ao Pacto Nacional e a gestão eficiente dos recursos da Secretária da educação, proveniente dos diferentes programas, buscando acessar o máximo de recursos provenientes para as escolas, via governo federal.

A Secretária de Tucano, afirmou que o primeiro contato que está tendo com a metodologia CAT, foi com a entrevista, porém afirma que, como educadora, se identificou com os fundamentos do CAT e da sua metodologia do conhecer/analisar para transformar.

Os dois secretários destacaram melhoria nos indicadores de rendimento, de aprendizado e do IDEB. No município de Gavião, o Secretário visualiza avanço nas escolas do campo, de 2011 para os dias atuais, conforme está expresso nas palavras abaixo:

“... antes era muito desorganizado... agora o município passou a ter uma preocupação com todas as escolas da rede.(...) Ultimamente começamos uma aproximação com a discussão da Educação do Campo, e um primeiro passo que demos foi colocar um coordenador de educação do campo na equipe da secretaria para iniciar o acompanhamento desta temática”.

A Secretaria de Tucano destacou a necessidade de uma aplicação eficiente de todos os recursos recebidos para a Educação, do acesso aos vários programas federais para as escolas, e principalmente assegurar uma boa formação para a equipe e professores (as). Avalia que isto tem possibilitado melhorias na educação municipal, contudo, ainda não possuem uma ação específica para as escolas localizadas no campo do município.

Percebemos, portanto, alguns pontos de diálogos entre os municípios com ação e inação do Projeto CAT, no que se refere aos avanços e fragilidades da rede municipal de educação, todavia, a singularidade dos municípios que adotam o CAT se expressa na valorização que os diferentes sujeitos atribuem ao compromisso da escola com o contexto do semiárido, com seu desenvolvimento, a relação permanente da família e a autonomia e pensamento crítico dos estudantes.

4.6 PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS: alguns diálogos entre a antiga e nova geração do CAT

A escuta de egressos de programas sociais nem sempre é algo fácil de ser realizado, devido

às dificuldades que existem de monitoramento desses sujeitos, nos diferentes programas e políticas públicas. Conforme caracterizamos no início do trabalho, realizamos a escuta de duas gerações do CAT: **primeira geração do CAT** (20 jovens entre 19 e 25 anos); **segunda geração CAT** (60 adolescentes recém-egressos do programa); e **não egressos do CAT** (60 adolescentes e jovens que concluíram o ensino fundamental em escolas que não adotam o CAT). Vejamos os diálogos que conseguimos estabelecer entre estes diferentes sujeitos sobre a metodologia CAT:

4.6.2 Visão positiva da Escola

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

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

(egresso da primeira geração CAT)

Essa visão positiva encontra-se presente em todos os egressos do CAT. A importância da proposta para sua formação, na ampliação da visão de mundo, participação comunitária e no desejo de estudar. Para os **egressos do CAT** essa motivação para estudar foi construída na sua experiência com o Programa, visto que no mesmo:

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

(fala de egresso da segunda geração CAT)

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

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

(fala de não egresso do CAT)

“O pouco que eu aprendi, me ajudou a ler e a escrever, mas não gostava muito de estudar não...! Por isto, logo que arrumei um emprego deixei de estudar”.

(fala de não egresso do CAT)

4.6.3 Continuidade dos estudos

Enquanto 80% dos egressos da segunda geração do CAT continuavam estudando e 28,3% mencionaram que pretendiam chegar a um curso superior, entre os entrevistados que não passaram pelo Programa, esses números não foram além de 60% e apenas 8,6% dizem que pretendem chegar a um curso superior. Por outro lado, os níveis de escolaridade alcançados por essas pessoas permitem afirmar que os participantes do programa CAT acabaram por alcançar escolaridades mais elevadas, em relação às pessoas que não participaram dessa experiência. Assim, é que, 60% dos egressos da geração recente do CAT encontram-se atualmente na faixa de escolaridade referente ao segundo grau, enquanto essa proporção é de 31,7% para os não egressos do CAT.

Uma vez que o CAT contribuiu para ampliar os horizontes e elevar as aspirações dos seus egressos em termos educacionais, todos da primeira geração concluíram o ensino médio e, além disso, quatro realizaram cursos técnicos de agropecuária, outros quatro estão cursando Pedagogia ou Biologia e cinco deles aguardam que instituições universitárias cheguem às suas localidades, para tentar ingressar no ensino superior.

A realização de cursos técnicos está associada ao desenvolvimento de atividades produtivas na área rural, fundamentando projetos de agricultura, criação de aves e caprinos, adequados às condições ecológicas da região. Abrindo novas oportunidades de ocupação e renda em uma área bastante carente delas.

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

(fala de egresso da primeira geração CAT)

A participação na produção para o autoconsumo e o desenvolvimento de hortas familiares (nesse segundo caso, incentivado pelas orientações do CAT) tem contribuído para a melhoria da alimentação das famílias e da qualidade de vida, embora no presente essas atividades estejam sendo prejudicadas ou inviabilizadas, pela intensidade da seca.

Além do envolvimento com a agropecuária, o leque ocupacional dos entrevistados egressos do CAT mostrou-se relativamente diversificado. Pois, geralmente, desenvolvem mais de uma atividade, seja como engajamento comunitário, seja na geração de renda. Foram encontrados, entre eles, comerciantes, agentes e orientadores de projetos sociais, participantes de grupos de arte, professores, manicures, com um nível de renda, geralmente, igual ou superior a um salário mínimo e meio, mas que não ultrapassava os R\$1.600,00, valor superior à média da população na região sisaleira.

4.6.4 Envolvimento das famílias e da comunidade na escola

Entre os egressos do CAT, todos destacaram a importância do envolvimento da família e da comunidade na escola e o aprendizado que isto resultou para todos, conforme podemos ver no depoimento abaixo:

“O CAT marcou minha vida. Esse projeto foi de fundamental importância para toda minha família. Aprendemos a conhecer melhor nossa família, minhas origens. Eu

atribuo ao CAT por hoje meus irmãos estarem trabalhando juntos. Tudo começou com umas brincadeiras que eles aprendiam na escola. Inventaram de plantar, limpar a terra de meu pai. O tempo passou e hoje eles agora não brincam, fazem de verdade para sobreviverem. Lembro também que tudo que eu estudava eu desenhava e a professora colocava no mural, eram tantos elogios que eu recebia. Lembro que quando eu estava na 4ª série, orientei meu pai a plantar de maneira melhor e administrar seu cultivo. As professoras eram legais, alegres, adoravam cantar as músicas criadas entre nós, alunos, dedicava momentos para ler os livros do baú. Sinto saudade! Acho que o CAT deveria ser até o 3º ano do ensino médio”
(fala de egresso da primeira geração do CAT)

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

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

“meus pais só iam à escola para receber as notas no bimestre. Ah! E no São João, porque tinha as festas juninas”.
(fala de egresso de Escola que não tem CAT)

4.6.5 Desenvolvimento de atividade produtiva com a família

Dentre os egressos entrevistados, 74,1% exercem alguma atividade produtiva no campo junto com a família, entre os que não o fazem dizem que é porque seu tempo é destinado a estudar, entre os não egressos apenas 38,3% realizam essas atividades. Atribuem ao CAT seu interesse e motivação para contribuir com as atividades produtivas exercidas pelas pessoas da própria família, inclusive divulgando tecnologias sociais aprendidas na escola no manejo das águas, dos animais e nos sistemas de cultivo.

Na primeira geração CAT, 50% desenvolve alguma atividade produtiva, ou na sua própria propriedade ou como técnico na prestação de serviços aos agricultores da região.

4.6.6 Participação em organizações sociais

O nível de sociabilidade também se mostra bem mais elevado para os egressos do projeto CAT em relação aos que não participaram desse projeto. Mas esse percentual é bem mais elevado para os egressos do CAT (84,7%), contra apenas 36,7% dos não egressos. O projeto CAT pode ter exercido uma forte influência nesse sentido, contribuindo dessa forma para o enriquecimento social, ao elevar o grau de sociabilidade das pessoas e, com isso, certamente cresce também o nível de solidariedade dessas pessoas, ao torná-las socialmente mais participativas e com interesses comunitários e sociais. Vejamos o depoimento:

“Participo do pró-jovem como voluntária, nele, discutimos melhorias para a comunidade, cursos profissionalizantes, desenvolvo atividades de saúde com a comunidade”
(fala de egresso da primeira geração do CAT)

“Faço parte do grêmio estudantil da escola, sou da diretoria do meio ambiente e articulamos sempre a produção de hortas, reflorestamento na comunidade e promovemos sempre um café cultural entre a escola e a comunidade”.
(fala de egresso da segunda geração do CAT)

Todos os entrevistados da primeira geração do CAT participam ou já participaram de entidades como associações de moradores, sindicatos, ou grupos culturais, onde discutem os problemas da comunidade e alternativas para o seu enfrentamento, abordando questões como a convivência com a seca, o abastecimento de água por carros pipa, a construção de cisternas, para a produção e consumo e a capacitação para o seu uso correto; a obtenção de financiamentos e a aquisição de sementes pelos pequenos produtores; a coleta e reciclagem do lixo e o aproveitamento do lixo orgânico no plantio; a preservação do meio ambiente; a comercialização da produção familiar; a identidade e cultura local e o combate ao racismo, entre outras. Iniciativas como a criação de uma cooperativa para fornecer merenda escolar à prefeitura, através da produção familiar ou campanhas, como a de regularização de documentos pelos moradores da comunidade têm sido tomadas nessas associações.

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

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

“Depois do CAT, fiquei triste, pois as escolas não eram abertas à vida lá for e muito menos do campo. Só trabalhava o livro didático em sala de aula, passava os conteúdos do livro que não tinha nada da minha realidade do campo. (...) Já quando mudei para o Fundamental II, parecia até que isso não existia, o campo ou a escola não estava ali, era macabro isso”.
(fala de egresso da segunda geração do CAT)

4.6.7 Escola pensando e agindo na vida

Essas declarações evidenciaram como o CAT ampliou a autoestima e ensinou os estudantes a pensar sobre a escola, sobre a vida, sobre a comunidade, o que é essencial para vida de qualquer pessoa, beneficiando, inclusive, os que precisam migrar para as cidades. Com tais orientações e conteúdo, no entender dos entrevistados, o CAT propiciou amplos benefícios às escolas, aos estudantes, as suas famílias e, de forma mais ampla, ao conjunto da sociedade. No caso das escolas e alunos, de acordo com as declarações obtidas,

“No fundamental I era dinamismo puro, com a participação das famílias e comunidade. Com o Baú de Leitura, trazido pelo CAT, à escola ficou mais alegre, com

as apresentações dos livros do Baú, chegamos até a comunidade com os livros para conscientizar sobre água, resgate cultural, tivemos muitas mudanças. Foi um grande aprendizado para mim.”

(fala de egresso da segunda geração do CAT)

(com essa metodologia,) “a escola se preocupava em resolver os problemas e estava contextualizada na realidade. Por exemplo, na escola tinha muitos alunos (as) que não sabiam ler direito, mesmo no quarto ano e o CAT trouxe o Baú de Leitura, com histórias infantis e voltadas para a realidade local. Além de desenvolver bem a leitura, era muito interessante, porque através dele, tínhamos dias de lazer com dramatizações, resgate das situações vividas no dia a dia da comunidade.”

(fala de egresso da primeira geração do CAT)

“Houve muitas mudanças de concepções acerca da vida no campo e do homem do campo, tanto por parte dos (as) alunos (as) como dos (as) professores (as) que antes achavam a vida no campo “matuta”. Com pesquisas realizadas nas famílias, a escola acabou contribuindo para a melhoria do plantio e colheita, promovendo encontros com técnicos agrícolas para melhor instrumentalizar as famílias e, com isso, as famílias passaram a participar da vida dos (as) filhos (as), na escola. Enquanto alunos (as) saíamos da escola para conhecer o plantio e muitos passaram a querer ter mais acesso ao conhecimento com a terra. Eu fui uma das que optou pelo curso técnico de agropecuária, por conta do CAT. Na verdade, o que falta nesse rico semiárido é o cuidado com ele, para tanto os governos precisam investir em políticas públicas para fixar o homem no campo.”

(fala de egresso da primeira geração do CAT)

Os princípios e orientações do CAT e sua articulação com as famílias dos alunos e com organizações da sociedade civil, discutindo os problemas locais, mobilizando a população para o seu enfrentamento e difundindo novas práticas agrícolas e de higiene também se traduziram em benefícios mais amplos para as famílias e comunidades em discussão. De acordo com os depoimentos dos entrevistados.

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

(fala de egresso da segunda geração CAT)

“Por o CAT sair da sala de aula e ter uma ficha com temas da nossa realidade do campo, as famílias e comunidade eram entrevistadas e começavam a se interessar pela escola, que analisava as fichas respondidas e chamava as famílias e comunidade para um dia na escola. Nesse dia, discutia os problemas e ajudava a transformar: se era um problema com o plantio e colheita, chamava um técnico agrícola para dar cursos; água potável e para o consumo, trouxe através da ASA, as cisternas; o Baú de Leitura para melhorar a leitura e escrita, enfim, sempre esses benefícios ajudavam a escola a evoluir com os (as) alunos, professores e todos os membros da escola.”

(fala da primeira geração CAT)

“O que nos deixou muito triste nesta última seca foi a questão da sobrevivência, pois muitos agricultores(as) tiveram que arrancar árvores para vender a madeira e sobreviverem. Foram poucas, mas a gente percebe que eles sabem o quanto isso é dolorido e já existe muita consciência de preservação, tanto que disseram que assim que a chuva boa chegar, vão consertar o erro colocando tudo no seu lugar.”

(fala da primeira geração do CAT)

Na percepção dos egressos das duas gerações CAT, as avaliações foram bastante positivas, entusiasmadas e prazerosas. Os entrevistados consideraram que a proposta do CAT valorizou o seu mundo, sua experiência e sua cultura, contribuindo para a elevação de sua autoestima e desenvolvendo a sua criatividade e capacidade de expressão.

“Ajudou na minha integração com as pessoas, a conhecer mais a comunidade, a partir da escola, valorizar e preservar a minha cultura. Acredito que estou preparada para atuar no mercado de trabalho, mas infelizmente, desde que terminei o ensino médio, há dois anos, não pude sair de casa para procurar emprego. porque minha avó adoeceu muito e minha mãe não podia cuidar dela sozinha. Quero ser professora, pretendo fazer faculdade de pedagogia.”
(fala de egressa da primeira geração do CAT)

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

“O CAT trabalhava dentro da realidade das famílias e da comunidade e levava estas para a escola, incentivando, mobilizando e valorizando a vida no campo e nossa autoestima. A escola sem o CAT apenas dava os conteúdos do livro didático fora da realidade e só pensava em provas e testes nas unidades, nem tinha interesse em discutir mais nada. Não trazia as famílias para escola, isso só acontecia nas reuniões para falar mal da gente.”
(fala de egresso da segunda geração do CAT)

Outra dimensão ressaltada pelos egressos é a ampliação da sua visão do mundo, enfatizando a solidariedade social e o envolvimento com as questões coletivas;

“... a escola fazia muitas atividades em grupo, a minha mãe estava sempre em algumas reuniões e me incentivava muito a estudar. A escola ensinava a gente a plantar e a cuidar da terra, não fazer queimadas. Fizemos uma horta na escola e eu fiz uma em casa junto com minha mãe, ela já sabia, mas tinha coisas que ela não sabia. Como meu irmão foi embora, trabalhar em São Paulo, ela sempre quis que eu ficasse aqui com minha irmã. No CAT, nós estudávamos muito as coisas daqui mesmo da nossa comunidade, nas outras escolas não era assim, senti falta disso depois. Visitávamos plantações, conhecemos muitos tipos de plantas, quando fomos ao campo, uma vez fomos todos na carroceria de um trator. No CAT, tinha o Baú de Leitura que me incentivou muito a ler, eu não gostava de ler, mas os livros do Baú eram bons, hoje eu gosto de ler, mas gosto mais de ler coisas que tenham a ver comigo, mas aqui é difícil de encontrar”.
(fala de egresso da segunda geração do CAT)

O desenvolvimento, a produção de textos e o gosto pela leitura foram enfatizados por muitos dos entrevistados, pois,

(A escola). “Sim, ajudou no meu desenvolvimento, nos estudos. Ajudou na leitura e interpretação de textos. Fizemos passeatas de conscientização da dengue, sobre o lixo, árvores. Sempre que fazíamos essas atividades percebíamos uma resposta da comunidade, as atividades interferiam nos hábitos da comunidade, umas mais outras menos. As famílias participavam de algumas atividades. Essas atividades em grupo e com a comunidade ajudou-me a ter mais desenvoltura em outras atividades. Quando fui para outra escola, quando havia atividades em grupo, geralmente eu coordenava

as atividades, isso me ajudou muito nos estudos, melhorava minha autoestima. Ainda na escola, aprendi a lidar com a horta, mesmo morando num local que impera a seca. A escola daquela época estimulou muito minha criatividade, meu modo de ver o mundo, principalmente, com a leitura dos livros do Baú de Leitura, era interessante quando ouvíamos os colegas comentando as histórias dos livros que eles liam, dava vontade de ler. Havia uma insistência muito grande para a gente se expressar. Estou inscrita para trabalhar em um projeto de incentivo à leitura, vamos receber uma quantidade de livros para trabalharmos como agentes de leitura lembrei do Baú, o bem que me fez, quero passar nessa seleção para incentivar minha comunidade a ler”.
(fala de egresso da primeira geração do CAT)

A Proposta, na percepção dos egressos também traz mudanças na relação e aproximação dos pais com a escola, que passam a demonstrar um maior interesse pelos estudos dos filhos, o despertar pela preservação do meio ambiente, inclusive, trazendo contribuições para a dimensão produtiva das famílias

“... aprendemos a nos comunicar em público, isso facilita as relações fora da escola, sinto-me preparada para o mercado de trabalho. A boa capacidade de me expressar, que considero que tenho me ajuda no curso de enfermagem que estou fazendo. Os trabalhos e projetos que sempre fazíamos na escola me auxiliam nos trabalhos e projetos que desenvolvo no curso de enfermagem. Por exemplo; fiz uma maquete lá que já havia feito aqui, anteriormente. Aprendi no CAT a trabalhar em equipe, a ouvir as opiniões dos outros, isso me ajuda a exercer bem a condição de líder de minha turma de enfermagem. Aprendi a valorizar a cultura de minha região, apesar da seca, valorizo o lugar onde moro. Pra viver aqui, os únicos empregos que oferecem certa renda é professor ou enfermeiro. Se eu conseguir emprego aqui, eu fico. Sempre havia reuniões com as famílias do CAT, nas outras não era assim. Os pais iam à escola, mas bem pouco. A presença de meus pais era um incentivo a me dedicar mais. Conheci muito minha região, nessa época, a caatinga, o semiárido, as plantas nativas. Aprendi e percebi nas visitas que fazíamos às roças que o povo do semiárido é muito criativo, por exemplo, a horta verão é um exemplo de como conseguir obter renda mesmo nos períodos de seca”.
(fala de egresso da primeira geração do CAT)

A dimensão lúdica e prazerosa com a qual a metodologia trabalhada os conteúdos também é enfatizada pelos entrevistados, principalmente, na utilização de diferentes tipos de linguagens, como a utilização de desenhos, poesias, cordéis, músicas e dramatizações, inclusive para reivindicação das políticas públicas no município. Vejamos.

“Fizemos trabalhos na comunidade sobre a cultura local e aprendemos sobre samba de roda, reza de sete meninos, festa de futebol. A partir disso, criamos versos e paródias que foram apresentados na cidade e no campo. Eu e outra colega estamos gravando um CD da nossa autoria com músicas. Outra atividade marcante do CAT foi à paródia que fizemos sobre saúde na comunidade: faltava o carro, o posto de saúde, a comunidade era muito suja, jogavam lixo em qualquer lugar, para isso, fizemos o mutirão de conscientização. O posto não conseguimos, o médico continua atendendo os pacientes na associação, apesar da turma ter ido na secretaria de saúde reivindicar”.
(fala de egresso da segunda geração do CAT)

Embora na fala dos egressos apareça à contribuição da metodologia, o limite da ação da Escola dentro de uma sociedade permeada pelas desigualdades fica patente nos seguintes depoimentos:

“Reunia família, comunidade, associação. Fizemos mobilização contra queimadas, o lixo e recolhiam o lixo para reciclar. Esse CAT marcou minha vida. Agora, não mudou muito os problemas, diminuiu o lixo nas ruas com a coleta e a poluição nos tanques. Porque as desigualdades são grandes e precisa muita gente participando para resolver, não vai ser a escola sozinha não”.
(fala de egresso da primeira geração do CAT)

“reunia as famílias, comunidade local (associação) professores das escolas, colegas e eram apresentados os problemas: queimadas, derrubar árvores- depois disso houve uma diminuição na derrubada de arvores e nas queimadas. A comunidade não se conscientizou de muita coisa e continua fazendo tudo de novo, por isso, que tem que pensar geração de renda e atividades produtivas para as comunidades”.
(fala de egresso da segunda geração do CAT)

Já entre os não egressos do CAT, a escola apareceu como uma obrigação, imposta pelos pais que, quando tiveram condições, alguns “caíram fora”, até porque, devido às circunstâncias, infelizmente, não conseguiam ter sucesso..

“...deveria ter sido melhor, mas não me acompanhava nos estudos. Meus pais não participavam da minha vida escolar e eu não tinha compromisso com as tarefas... sempre ia para escola sem as tarefas prontas e a professora me mandava copiar do meu colega, por isso hoje não sou melhor na escola e estou em atraso”.

“...a escola não fez muita diferença, porque eu repeti muitas vezes a terceira e quarta série e não me incentivaram a melhorar minha vida. Quando eu cheguei na idade, já sabia algumas coisas, então procurei emprego e fui trabalhar.

A valorização dos sujeitos, sua autoestima, a criatividade, o senso crítico são os elementos comuns ressaltados nas falas dos entrevistados. Contudo, embora o gosto pela leitura e a produção de textos sejam estimulados com diferentes estratégias, a metodologia ainda enfrenta o desafio de universalizar o processo de aquisição da leitura e da escrita.



Crianças do CAT/Baú de Leitura que participaram das avaliações

CAPÍTULO V

DIMENSÃO PEDAGÓGICA MELHORIA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: a tensão entre a contextualização do conhecimento e avaliação com indicadores universais

Maria do Socorro Silva

Introdução

Esse capítulo tem como finalidade registrar a reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem das crianças dos municípios pesquisados. O trabalho pautou-se em alguns referenciais existentes sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva da contextualização e dos referenciais universais adotados pelos sistemas.

Primeiro, nos referenciais provenientes dos instrumentos utilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴⁷, que foi criado para avaliar a Educação Básica. A opção em usar os dados desta avaliação pautou-se, em primeiro lugar, no fato das políticas educacionais e de financiamento no país cada vez mais se pautarem pelos resultados deste sistema, para transferências de recursos e acesso aos diferentes programas governamentais; segundo, porque queríamos utilizar um instrumento universal, que avaliasse todas as crianças que estão concluindo os anos iniciais do ensino fundamental brasileiro, como forma de avaliar o desempenho geral das crianças das escolas CAT.

Segundo, na perspectiva da avaliação como uma dimensão formativa e processual, precisávamos gerar no grupo uma reflexão sobre os objetivos pedagógicos da avaliação, e como a avaliação deveria mediar o planejamento do trabalho docente e das aprendizagens nas escolas. O levantamento e análise de como a avaliação era desenvolvida nos municípios: os instrumentos utilizados, os conteúdos priorizados, os resultados alcançados, as dimensões contempladas, foram referências para um diálogo com os indicadores postos pela avaliação nacional e pela concepção de avaliação do Projeto CAT.

A ideia da efetividade da escola precisava colocar o foco não apenas no desempenho dos estudantes, mas sobre os resultados sociais, afetivos e cognitivos que identificamos na proposta. É importante assinalar que, na maioria das escolas, os professores têm nível superior completo e há muitas referências feitas aos processos de capacitação docente: participação na formação continuada do CAT, busca de especialização, que também precisam ser avaliados, como resultados deste trabalho educativo e que, portanto, trazem elementos de qualidade ao trabalho das escolas do campo na região.

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

⁴⁷ O sistema de avaliação emerge no contexto da reestruturação do Estado brasileiro, no qual esse discurso oficial se insere e, como tal, conduz a novo marcos regulatório no sentido de manejar a construção da identidade dos profissionais da educação, principalmente, dos professores. Relaciona-se com recomendações de organismos internacionais e aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho.

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

Nesta perspectiva, identificamos uma tensão na metodologia CAT- a avaliação – como uma questão a ser aprofundada na formação continuada, na elaboração de instrumentos que possam avaliar a prática pedagógica das escolas. Identificamos que nos municípios a avaliação estava centrada nos exercícios escritos e testes, numa perspectiva tradicional de avaliação.

No município de Conceição do Coité, existia uma tentativa de uso de uma ficha de avaliação que buscava resgatar a perspectiva processual da avaliação e inserir diferentes dimensões envolvidas no trabalho com a metodologia CAT. Devido à sobrecarga dos professores, pelas demandas dos diferentes programas estaduais e federais que chegam aos municípios, enfrentamos uma resistência inicial em trabalhar logo com uma ficha de avaliação. Assim, propusemos estudos sobre a temática e observações sobre os procedimentos avaliativos, para gradualmente ir introduzindo outras dimensões e instrumentos inseridos na prática pedagógica das escolas⁴⁸.

Portanto, resolvemos trabalhar um procedimento que ao mesmo tempo considerasse os indicadores provenientes da avaliação do SAEB, gerasse no grupo uma reflexão e análise sobre os mesmos e o desenvolvimento de outras estratégias de avaliação coerentes com o paradigma da avaliação processual e formativa reguladora, assumida na proposta do CAT, conforme posto por Hoffmann (1993, p. 18) uma “reflexão permanente sobre sua realidade e um acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção do conhecimento”.

5.1. Sistema de Avaliação e o IDEB nos Municípios da Área da Pesquisa

O mapeamento da situação da educação no Brasil passa essencialmente pelo entendimento das taxas de rendimento que avaliam o aluno quanto ao preenchimento ou não dos requisitos de aproveitamento e frequência ao final de um ano letivo (taxas de aprovação, de reprovação e de abandono), somado às taxas de fluxo ou de transição escolar, que **são** um grupo de taxas que avaliam a progressão dos alunos entre anos letivos consecutivos; constituem-se pelas taxas de promoção, de repetência e de evasão.

A diferença entre abandono e evasão está no entendimento de que ambos os termos referem-se a momentos escolares diferentes. Se o aluno não conseguiu finalizar o ano letivo por excesso de faltas, costumamos dizer que abandonou o curso. No entanto, se no ano seguinte, este mesmo aluno não se matricular para cursar novamente a série que abandonou, ele passa a fazer parte das estatísticas de evasão escolar.

Já a diferença entre reprovação e repetência pode ser compreendida da seguinte forma: a reprovação é uma situação escolar que impede o aluno de cursar a próxima série do segmento. Seja pelo excesso de faltas, seja por notas insatisfatórias. Já na repetência, o aluno cursa, no ano seguinte, a série em que foi reprovado por notas ou por abandono.

A relação entre as taxas de aprovação e o desempenho dos alunos na Prova Brasil é o critério utilizado para se obter o resultado do IDEB dos municípios. As metas propostas para os municípios não foram atingidas por Riachão do Jacuípe, em 2011 e 2013, Serrinha que não conseguiu atingir a meta em nenhuma das edições, e no grupo de controle Gavião que não atingiu a meta em 2009, 2011 e 2013.

⁴⁸ Somente no terceiro ano da pesquisa, conseguimos realizar avaliação com as crianças, em sala de aula. Todos os outros dados foram provenientes das avaliações nacionais.

TABELA 15 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Anos Iniciais do ensino Fundamental – 2005 – 2013

UF	IDEB observado					Metas do IDEB			
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	3,9	4,2	4,6	4,9
Bahia	2,7	3,4	3,8	4,2	4,3	2,6	2,9	3,3	3,8
Barrocas	1,8	2,6	2,4	3,8	4,3	2,0	2,6	3,1	3,4
Conceição do Coité	2,6	2,6	3,2	3,5	3,7	2,6	3,0	3,4	3,7
Riachão do Jacuípe	3,0	3,2	3,7	3,5	3,4	3,0	3,4	3,8	4,1
Serrinha	1,8	1,9	2,6	3,0	3,2	2,0	2,7	3,3	3,6
Gavião	3,4	3,4	3,0	3,9	3,1	3,4	3,8	4,2	4,5
Tucano	2,3	2,5	3,5	4,1	4,7	2,5	3,1	3,6	3,9

Fonte: Ideb.inep.gov.br - acessado em 02/09/2014 às 16hs

Analisando a variação do percentual do IDEB entre os anos de 2005 a 2013, temos a seguinte situação para as escolas públicas: os municípios de Barrocas, com uma variação de 138%, e Serrinha, com uma variação de 77,77% conseguiram evoluir no período, numa velocidade maior do que a Bahia que teve 50% de evolução da taxa. Conceição do Coité teve uma variação de 42,30% e Riachão do Jacuípe, de 13,33%, ficando com variações abaixo do estado da Bahia, no período.

Com relação aos municípios de referências, a situação mostra dois resultados distintos, ou seja, o município de Gavião conseguiu regredir 3,92% em relação ao ano de 2005 e o município de Tucano teve um crescimento na ordem de 104%, oscilando menos que o município de Barrocas. Na visita que realizamos neste município, percebemos o esforço desenvolvido pela Secretaria de Educação, na perspectiva de melhorar a qualidade das escolas do município, bem como acessar os diferentes programas do governo federal para as escolas, além do grande comprometimento de todos com o projeto Baú de Leitura.

Quadro 11 - Cumprimento das metas das Escolas CAT por município - 2013

Barrocas	Com relação ao cumprimento das metas para as escolas municipais, a situação do município de Barrocas que teve Ideb de 4,3 mostra que cinco entre as seis escolas que tiveram conceito em 2013, conseguiram cumprir a meta projetada, sendo que duas tiveram Ideb acima da média municipal e três abaixo da média municipal.
Conceição do Coité	No município de Conceição do Coité que teve Ideb de 3,7 dez escolas entre 19 conseguiram ter um Ideb acima ou igual a do município, sendo que oito escolas conseguiram cumprir a meta projetada para o ano de 2013.
Riachão do Jacuípe	No município de Riachão do Jacuípe que teve Ideb de 3,4, e meta projetada para 2013 de 4,1, das seis escolas, nenhuma conseguiu alcançar a meta do município e apenas uma conseguiu alcançar a meta projetada para a escola, ou seja, somente a escola Municipal Cícero Pessoa, com Ideb de 3,7 conseguiu alcançar a meta projetada, mesmo assim houve uma regressão na escola quando comparado com os 4,6 alcançado em 2011.

Serrinha	No município de Serrinha que teve IDEB 3,2 e meta projetada de 3,6 para o ano de 2013 apenas duas escolas conseguiram efetivar a meta projetada e ficaram acima da meta projetada para o município, foram as escolas Ana Oliveira, com Ideb de 3,7 e a Escola Municipal Doutor João Trindade, com Ideb de 4,2.
-----------------	--

Fonte: Sistematização pelos autores a partir dos dados do IDEB.

O que percebemos é que a avaliação pautada por indicadores de rendimento não considera outras dimensões importantes da avaliação, além de ser pontual e não realizar um diálogo com os indicadores de aprendizado.

5.2 Uma Análise Comparativa da Dinâmica da Aprovação no Brasil e na Área do Projeto

Uma primeira questão que buscamos avaliar, considerando os critérios definidos pelo CAQi, para o custo-benefício da educação foram as taxas referentes à aprovação⁴⁹. Na tabela abaixo estão apresentados dados que mostram a evolução da taxa de aprovação nos anos iniciais no Brasil, na região Nordeste e no Estado da Bahia no período de 2007 a 2013.

Tabela 16 – Taxas de Aprovação – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Brasil – Bahia – Municípios da Pesquisa - 2007 a 2013

UF	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	85,8	87,0	88,5	89,9	91,2	91,7	92,7
Nordeste	79,2	81,1	83,6	85,7	87,5	88,0	-
Bahia	74,9	76,2	79,1	82,3	84,8	85,5	86,7
Barrocas	57,6	61,3	59,4	70,1	77,9	84,4	85,7
Conceição do Coité	61,8	70,0	72,3	78,1	75,7	81,5	89,0
Riachão do Jacuípe	76,2	86,5	88,0	87,8	86,2	91,9	92,0
Serrinha	49,1	54,5	62,6	74,6	73,5	81,9	83,1
Gavião	83,0	72,7	74,2	85,5	93,6	93,3	92,5
Tucano	56,6	67,8	71,6	72,6	80,6	86,0	88,0

Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br> – acessado em 30/06/2014 e 23/11/2014 - <http://www.qedu.org.br/> - acessado em 23/11/2014.

Os dados mostram uma evolução positiva na taxa de aprovação ao longo do tempo, no entanto, ainda existe um caminho a perseguir. Em valores absolutos o Brasil, Riachão de Jacuípe e Gavião estão com aprovação acima dos 92%, Conceição do Coité com 89% e Tucano com 88% estão com aprovação acima da média da Bahia que foi de 86,7% em 2013. Os municípios de Barrocas com 85,7% de aprovação e Serrinha com 83,1% de aprovação estão com média abaixo do Brasil. No entanto, quando analisamos o processo de aprovação pelo prisma da variação da taxa ao longo do tempo, a situação muda de figura:

- ✓ A taxa de aprovação no município de Serrinha teve uma variação positiva de 69,24% no período de 2007 a 2013.
- ✓ A taxa de aprovação no município de Tucano teve uma variação positiva de 55,65% no período de 2007 a 2013.
- ✓ A taxa de aprovação no município de Barrocas teve uma variação positiva de 48,78%,

⁴⁹ Taxa de aprovação – indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, alcançaram os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino na qual se encontrava. Taxa de aprovação = $[\text{APR} / (\text{APR} + \text{REP} + \text{ABA})] \times 100$.

no período de 2007 a 2013.

- ✓ A taxa de aprovação no município de Conceição do Coité teve uma variação positiva de 44,40%, no período de 2007 a 2013.
- ✓ A taxa de aprovação no município de Riachão do Jacuípe teve uma variação positiva de 20,86%, no período de 2007 a 2013.
- ✓ A taxa de aprovação na Bahia teve uma variação positiva de 15,75%, entre o ano de 2007 a 2013.
- ✓ A taxa de aprovação no município de Gavião teve uma variação positiva de 11,31%, no período de 2007 a 2013.
- ✓ A taxa de aprovação no Brasil teve uma variação positiva de 8,05%, entre o ano de 2007 a 2013.

Desse modo, embora os municípios da pesquisa apresentem resultados inferiores de taxas comparativas em relação à média nacional, quando se compara, em termos de variação, os municípios da pesquisa alcançaram um sucesso muito maior em relação à média nacional que foi de 8,08% e a média da Bahia que foi de 15,75%. Analisando a situação da aprovação das escolas do campo nos municípios da área do projeto, numa comparação com a realidade nacional e com os municípios de referencia, a situação no período de 2010 a 2013 é a seguinte:

Tabela 17– Taxa de Aprovação das Escolas da rede Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Período de 2010 a 2013

UF	Escolas do campo				Escolas Urbanas			
	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013
Barrocas	68,2	77	85,2	84,9	71,1	79,6	81,9	85,6
Conceição do Coité	73,8	76,5	77,3	88,9	73,5	73,0	77,3	78,3
Riachão do Jacuípe	86,5	92,1	89,2	90,0	82,9	80,4	89,3	90,0
Serrinha	72,7	73,4	79,1	77,8	69,6	75,0	77,2	80,6
Gavião	89,0	98,6	97,4	90,7	83,1	90,4	91,1	93,2
Tucano	71,5	78,4	84,8	86,9	74,9	86,6	85,3	88,9

Fonte: MEC/Inep/ Deed

Os municípios de Gavião e Riachão do Jacuípe apresentam taxas de aprovação, tanto nas escolas do campo quanto nas escolas urbanas, bem acima da média estadual, próxima da media nacional nas escolas urbanas, e acima da média nacional, nas escolas do campo. O município de Conceição do Coité teve uma taxa de aprovação para as escolas do campo acima da média estadual e nacional, já para as escolas urbanas a taxa foi inferior tanto à média nacional quanto estadual, situação que ilustra o bom resultado das escolas do campo.

O município de Barrocas apresentou taxas de aprovação abaixo da média nacional e em torno da média estadual para as escolas do campo e escolas urbanas. Já o município de Serrinha teve taxa abaixo da média nacional e estadual, tanto para as escolas urbanas como para as escolas do campo. Por fim, o município de Tucano apresentou uma taxa inferior à média nacional e acima da média estadual para as escolas do campo e urbana. No entanto, quando a análise prioriza a variação da taxa, tendo como referencia o intervalo de 2010 a 2013, a situação muda de figura, senão vejamos:

Quadro 12 – Variação positiva da taxa de aprovação nos municípios

- A taxa de aprovação no município de Barrocas para as escolas do campo teve uma variação positiva de 24,48% e nas escolas urbanas à variação foi de 20,39%.
- A taxa de aprovação no município de Conceição do Coité para as escolas do campo teve uma variação positiva de 20,46% e nas escolas urbanas a variação foi de 6,53%.
- A taxa de aprovação no município de Tucano, para as escolas do campo teve uma variação positiva de 21,53% e nas escolas urbanas a variação foi de 18,69%.

Estes municípios tiveram uma variação de aprovação para as Escolas do Campo, acima da média estadual que foi 7,08% e nacional que foi de 5,42%. Vejamos um segundo grupo de municípios, no que se refere à taxa de variação na aprovação:

Quadro 13 – Variação da taxa de aprovação no segundo grupo de municípios

- A taxa de aprovação no município de Serrinha para as escolas do campo teve uma variação positiva de 7,01% e nas escolas urbanas a variação foi de 15,80%.
- A taxa de aprovação no município de Riachão do Jacuípe para as escolas do campo teve uma variação positiva de 4,16% e nas escolas urbanas a variação foi de 8,68%.
- A taxa de aprovação no município de Gavião para as escolas do campo teve uma variação positiva de 1,91% e nas escolas urbanas à variação foi de 12,15%.

Enquanto Serrinha apresentou uma variação acima da taxa nacional e próxima da taxa estadual, Riachão do Jacuípe apresentou uma taxa acima da variação nacional e abaixo da variação estadual e Gavião apresentou uma taxa de variação bem abaixo da variação estadual e nacional.

Com relação à variação da taxa das escolas urbanas, todos os municípios apresentam taxas de variação superior à média nacional e estadual, no entanto, quando faz-se a comparação da variação da taxa entre escolas urbanas e escolas do campo no interior do município tem-se Barrocas com 24,48%, Conceição do Coité com 20,46% e Tucano com 21,53% de variação das escolas do campo, bem acima da variação da taxa das escolas urbanas que foi de 20,39% em Barrocas, 6,5% em conceição do Coité e 18,69% em Tucano. Por outro lado, Riachão do Jacuípe, Serrinha e Gavião, com variação da taxa das escolas urbanas 8,68%, 15,80% e 12,15%, respectivamente, com taxas superiores a variação das escolas do campo que foi de 4,16%, 7,1% e 1,91% para os mesmos municípios.

5.3 Uma Análise Comparativa da Dinâmica da Reprovação no Brasil e na Área do Projeto

No período de 2007 a 2013, ocorreu uma redução nas taxa de reprovação⁵⁰, no entanto, ainda existe uma distancia da taxa de reprovação na Bahia, em relação ao Brasil e até mesmo em relação ao nordeste. Na tabela abaixo, estão apresentados dados que mostram a evolução da taxa de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, na região Nordeste, no Estado da Bahia e nos municípios da pesquisa:

⁵⁰ Taxa de reprovação— indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino na qual se encontrava.

Tabela 18 – Taxas de Rendimento – Reprovação - Anos Iniciais do ensino Fundamental no Período de 2008 a 2013

UF	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	10,1	9,2	8,3	7,2	6,9	6,1
Nordeste	13,9	12,4	11,1	9,9	9,4	-
Bahia	17,0	15,6	13,5	11,7	11,1	10,5
Barrocas	26,2	26,5	21,1	15	11,1	11,4
Conceição do Coité	20,2	19,2	16,1	15,5	13,3	8,0
Riachão do Jacuípe	9,3	9,4	10,3	8,2	6,6	5,0
Serrinha	23,1	19,1	14,3	13,6	12,3	9,7
Gavião	22,6	7,8	12,0	3,5	4,1	6,2
Tucano	22,4	19,2	18,4	11,8	11	10,0

Fonte: <http://www.observatoriopne.org.br> – acessado em 30/06/2014 - <http://www.gedu.org.br> – acessado 23/11/2014

A menor taxa de reprovação no ano de 2013 foi no município de Riachão do Jacuípe, todos os outros municípios tiveram taxas acima da média nacional e com exceção do município de Barrocas, que teve uma taxa acima da média estadual, todos os demais municípios conseguiram ter média de reprovação abaixo da taxa estadual.

No que tange à variação da taxa de reprovação, todos os municípios alcançaram resultados melhores em relação aos 39,60% de queda do Brasil e os 38,23% da Bahia. O município de Gavião teve uma queda de reprovação de 74,78%, Conceição do Coité reduziu em 60,39%, Barrocas reduziu 56,48%, Tucano 55,35%, Serrinha 46,75% e Riachão do Jacuípe 46,23%. Fazendo uma análise da situação da reprovação das escolas do campo nos municípios da área do projeto, numa comparação com os municípios de referência, com o Brasil, Nordeste e a Bahia, a situação no período de 2007 a 2013 é a seguinte:

Tabela 19 – Taxa de Reprovação das Escolas do Campo da rede Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Período de 2007 a 2013

UF	2007	2010	2011	2012	2013
BRASIL	17,6	12,4	10,7	10,5	9,2
NORDESTE	17,9	13,1	11,3	11,1	-
BAHIA	20,6	15,5	13,0	12,6	11,6
BARROCAS	32,9	21,7	16,5	11,5	11,3
CONCEIÇÃO DO COITÉ	27,0	19,8	18,3	16,8	8,2
RIACHÃO DO JACUIPE	17,2	12,2	6,4	9,7	6,1
SERRINHA	30,9	15,9	17	16,1	13,9
GAVIÃO	16,9	9,7	0	1,7	9,3
TUCANO	21,5	19,2	13,7	11,5	10,8

Fonte: MEC/Inep/ Deed

Os municípios de Riachão do Jacuípe com média de 6,1% e Conceição do Coité com média de 8,2% apresentam resultados melhores de taxa de reprovação para as escolas do campo em relação às escolas do campo do Brasil com 9,2% e do Estado da Bahia com 11,6%.

Os municípios de Gavião, com média de 9,3%, Tucano, com média de 10,8% e Barrocas com média de 11,3% apresentam taxas abaixo da média estadual e acima da média nacional. Já serrinha com 13,9% de reprovação nas escolas do campo apresenta uma taxa acima da média nacional e estadual.

No que se refere à variação da taxa no período de 2007 a 2013, a situação muda de figura e mostra as escolas do município de Conceição do Coité, com uma variação no sentido

da redução da taxa de reprovação das escolas do campo de 70,37%, Barrocas, com 65,65%, Riachão do Jacuípe, com 64,56%, Serrinha, 55,01% e Tucano, com 49,76%, todas apresentam variações na taxa de reprovação em condições mais favoráveis em relação à variação da taxa de 45,45% do Brasil e os 43,68% da Bahia. As escolas do campo do município de Gavião apresentou uma variação de 44,97%, ficando abaixo da variação nacional e acima da variação estadual.

5.4 Uma Análise Comparativa da Dinâmica do Abandono escolar no Brasil e na Área do Projeto

O comportamento da evasão escolar, no período de 2008 a 2013 ilustra uma tendência para redução da taxa⁵¹, tanto no contexto nacional, como na região Nordeste e na Bahia. Em termos absolutos, o Estado baiano apresentou uma taxa de abandono superior a do Nordeste e a do Brasil, situação que também prevaleceu nas taxas de reprovação, assim como teve taxas de aprovação absoluta inferior, em relação ao Brasil e à região nordeste.

Os municípios da área do projeto e de referencia apresentam indicadores mais complexo para uma análise comparativa, senão vejamos como evoluiu a taxa de abandono nos anos Iniciais do ensino fundamental, no Brasil, na Região nordeste, no estado da Bahia e nos municípios da pesquisa:

Tabela 20— Taxas de Rendimento – Abandono - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Brasil e Regiões no Período de 2008 a 2013

UF	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	2,9	2,3	1,8	1,6	1,4	1,2
Nordeste	5	4	3,2	2,6	2,6	-
Bahia	6,8	5,3	4,2	3,5	3,4	2,8
Barrocas	12,5	14,1	8,8	6,5	4,5	2,9
Conceição do Coité	17	8,5	5,8	4,3	5,2	3,0
Riachão do Jacuípe	4,2	2,6	1,9	2,7	1,5	3,0
Serrinha	22,4	18,3	11,1	9,1	5,8	7,2
Gavião	4,7	18	2,5	2,9	2,6	1,2
Tucano	9,8	9,2	9	6,5	3	2,0

Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br> – acessado em 30/06/2014 <http://www.qedu.org.br> - acessado em 23/11/2014.

O município de Gavião, com taxa de abandono de 1,2% se equivale à média nacional e apresenta valor abaixo da média estadual que é de 2,8%. Os demais municípios apresentam taxas acima da média nacional e, com exceção de Tucano que apresenta taxa de abandono de 2%, os demais municípios estão com percentuais acima da media estadual, sendo o caso de Serrinha o mais preocupante, pois a taxa de 7% de abandono representa a necessidade de definir estratégias para níveis abaixo dos 5%.

⁵¹ Taxa de abandono indica a porcentagem de alunos que deixaram de frequentar a escola, após a data de referência do Censo. Segundo entendimento do Qedu, quando a taxa de evasão escolar ficar acima dos 5%, a situação indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão e quando ficar acima de 15%, a situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola, bem como é importante entender que índices altos de reprovação e/ ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série.

Os dados mostram que as políticas de redução do abandono escolar surtiram efeito no período e tanto o Nordeste como a Bahia e os municípios da pesquisa, com exceção de Serrinha, conseguiram trazer taxa para um percentual abaixo de 5%, situação tida como positiva para o processo de escolarização e com impacto direto no processo de redução da distorção idade - série.

No entanto, quando se observa a variação da taxa dentro do período, o quadro que se apresenta é o seguinte: o Brasil teve uma redução na taxa equivalente a 58,62% e a Bahia reduziu em 58,82%, variação que fica bem abaixo das variações conseguidas pelos municípios da área do projeto e pelos municípios de referencia, com exceção do município de Riachão do Jacuípe que teve uma taxa de 28,57% de variação no período, no entanto, o município de Riachão do Jacuípe trabalha desde 2008 com taxa abaixo de 5% e uma taxa média de 2,65% ,no período de 2008 a 2013. A variação da taxa de abandono do município de Barrocas foi de 76,8%, em Conceição do Coité foi de 82,35%, em Serrinha foi de 67,85%, em Gavião foi de 74,46% e em Tucano foi de 79,59%.

Analisando a situação do abandono escolar das escolas do campo nos municípios da área do projeto, numa comparação com os municípios de referencia, com o Brasil, Nordeste e a Bahia, a situação no período de 2007 a 2013 é a seguinte:

Tabela 21 – Taxa de Abandono das Escolas do Campo da rede Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Período de 2007 a 2013

UF	2007	2010	2011	2012	2013
Brasil	5,9	3,6	3	2,9	2,3
Nordeste	6	3,3	2,8	2,8	-
Bahia	7,8	4,6	3,8	3,7	2,9
Barrocas	12	10	6,5	3,5	3,8
Conceição do Coité	10,9	6,3	5,2	5,9	2,9
Riachão do Jacuípe	7,6	1,3	1,5	1,1	3,9
Serrinha	22,8	11,5	9,6	4,8	8,3
Gavião	3,8	1,3	1,4	0,9	0,0
Tucano	24,5	9,3	7,9	3,7	2,3

Fonte: MEC/Inep/ Deed

Em termos absolutos, apenas as escolas do campo do município de Serrinha apresentam taxas superiores a 5%, os demais municípios apresentam taxas abaixo de 5%, sendo que o município de Gavião apresentou taxa de abandono zero, em 2013. Conceição do Coité, com uma taxa de 2,9% alcançou o mesmo percentual da média da Bahia e Tucano com 2,3%, ficou abaixo da média da Bahia e semelhante à média do Brasil. Os municípios de Barrocas, com 3,8% de taxa de abandono e Riachão do Jacuípe, com 3,9% ficaram com taxas acima da média nacional e da Bahia, porém abaixo da taxa de 5% que é um valor preocupante.

Quando a análise focaliza a variação da taxa no período, o resultado é o seguinte: o Brasil apresenta uma redução de 61% do abandono escolar, a Bahia apresenta uma redução de 62%. Com relação aos municípios da área do projeto, a situação é a seguinte: Barrocas reduziu em 68,33%, Conceição do Coité 73,39%, Serrinha 63,59% e Riachão do Jacuípe, com 48,68% foi o único município que reduziu o abandono nas escolas do campo, num patamar de variação da taxa menor do que a variação nacional e estadual. O município de Gavião não teve taxa de abandono em 2013 e o município de Tucano conseguiu reduzir a taxa em 90,6% no período.

5.5 Taxas de Rendimento: a evolução do fluxo escolar por série

Quando o comportamento das taxas de rendimentos prioriza fluxo escolar por série, se percebe que à medida que o aluno vai se afastando da primeira série dos anos iniciais, a taxa de reprovação e de abandono vai aumentando. O crescimento nas taxas de reprovação e abandono, na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, saindo a reprovação de uma taxa de 1,9% no primeiro ano para 11,1% no terceiro ano, situação que ilustra um crescimento em termos proporcionais muito grande, mesmo diminuindo para 7,5 no quinto ano, continua sendo um valor ainda muito distante dos 1,9% do primeiro ano.

Por outro lado, o comportamento do abandono não vai acompanhar as mesmas características da reprovação. O abandono afasta-se percentualmente do primeiro ano só na transição do quinto ano para o sexto ano do ensino fundamental. É preciso identificar a relação da repetência com distorção idade-série que com certeza teve algum impacto. Essa realidade do aumento da reprovação e do abandono escolar à medida que o aluno se afasta dos anos iniciais pode estar associada a uma progressão continuada, no ciclo inicial, assim precisaria ser investigado com outros instrumentos o processo de aprendizado das turmas do primeiro e segundo ano, para verificar se os conteúdos básicos desta etapa do ensino foram apropriados de forma satisfatória pelas crianças.

No âmbito do contexto nacional, se repete quando a análise focaliza a realidade local e nas localidades geográficas. Pela análise do fluxo, a partir do contexto dos municípios da pesquisa, se percebe um comportamento semelhante ao que ocorre em âmbito nacional, quando se observa uma tendência de redução da taxa de aprovação à medida que esta se afasta do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental e se aproxima do último ano, tanto nas escolas urbanas como nas escolas do campo. Por outro lado, a taxa de reprovação vai crescendo à medida que se afasta do primeiro ano e se aproxima do quinto ano, situação que se configura também verdadeira para as taxas de abandono, ou seja, quanto mais próximo do quinto ano, maiores são as taxas de abandono.

Entretanto, estes índices podem continuar diminuindo nos municípios, pelos diferentes programas de correção de fluxo e de permanência na escola que se encontram em curso. Os secretários destes municípios atribuem à implantação dos programas sociais do governo federal, como por exemplo, o bolsa família, como uma ação que contribui para permanência das crianças nas escolas, visto ser uma das exigências do referido programa, a assiduidade, todavia, a existência de um Projeto como o CAT, assegura também uma permanência com qualidade no aprendizado.

Destarte, é preciso que se entenda que o aumento dos percentuais dos alunos reprovados ou que abandonam a escola tem impacto direto sobre as matrículas (sobre abandono e evasão). Essa situação também tem impacto no problema da distorção idade-série, visto que é uma forma de retenção dos alunos nas fases finais do ensino fundamental, o que acarreta maiores custos para os municípios.

Assim, um Projeto como o CAT que busca assegurar uma aprendizagem significativa para as crianças, ele contribui para uma melhoria das escolas, para um fluxo escolar contínuo e com sucesso. Explicitando que para Educação Contextualizada no Campo não basta assegurar o acesso, também, precisa ter uma continuidade da escolarização para conclusão da educação básica e um aprendizado por parte dos educandos(as).

5.6 Qualidade e Distorção Idade-Série⁵² no Ensino Fundamental⁵³

A aprendizagem do aluno e sua progressão nos estudos é o objetivo da educação escolar, mas para que ela ocorra deve-se levar em conta o tempo de aprendizagem. Porém, segundo dados do QEdu (2013), 6,1 milhões dos estudantes do fundamental (21%) não estão na série correta, sendo que nos anos iniciais do ensino fundamental, de cada 100 alunos matriculados 15 não estão na série correta e, quando se observa a distorção nas escolas do campo, esse percentual aumenta para 26%.

Acompanhando a tendência nacional e regional, a distorção idade-série tem diminuído bastante nos municípios da área do projeto, contudo, a taxa ainda é muito alta em todos os municípios da pesquisa, o que sinaliza para a necessidade de uma estratégia para correção do fluxo-aluno de maneira mais sistemática.

Apesar da evolução positiva da taxa de distorção, os dados mostram uma alta taxa de distorção idade - série nos municípios da área do projeto e nos municípios de referência. A menor taxa é a do município de Gavião, com 20% de distorção, estando numa situação mais favorável do que a média do estado da Bahia que é de 30%% e acima da média nacional que é de 18%.

O município de Conceição do Coité apresenta a segunda melhor situação, com 21% de taxa, ficando também acima da média nacional e abaixo da média do estado da Bahia, além dos municípios de Barrocas, com 29%, e Riachão do Jacuípe, com 28% que se encontram na mesma situação, porém com uma taxa mais distante da média nacional e mais próxima da média estadual. Os casos mais graves são os municípios de Serrinha, com 40% e Tucano com 36% que apresentam taxas acima da média nacional e estadual.

Quando a análise observa a **variação da taxa, no período de 2007 a 2013**, a situação muda de figura, conforme os dados apresentam: no Brasil, a variação da taxa de distorção teve uma queda de 28%. Na Bahia, a variação sofreu uma queda de 28,57%; no município de Barrocas a queda foi de 53,96%. A distorção foi maior do que a do Brasil e a da Bahia, assim como em Conceição do Coité, com uma queda de 38,23%, Tucano com uma variação de 37,93% e Gavião, com 55,55%. Por outro lado, os municípios de Serrinha com uma redução de 25,92% e Riachão do Jacuípe, com 15,15 conseguiram uma variação na taxa inferior à média nacional e estadual.

A fim de um aprofundamento na análise da taxa de distorção idade-série, nos anos iniciais do ensino fundamental, vejamos como esse fenômeno ocorreu, por localidades geográficas e de forma comparativa entre a realidade geral e a dos municípios da área do projeto:

Tabela 22 – Taxa de Distorção Idade – Série no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, por localização geográfica, unidade federativa- 2007 -2013.

UF	Escolas Urbanas			Escolas do Campo		
	2007	2010	2013	2007	2010	2013
Brasil (escola pública)	20	18	15	39	32	26
Bahia	37	32	29	46	38	31

⁵² A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. Nesta situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país.

⁵³ A faixa etária recomendada para o Ensino Fundamental corresponde ao intervalo das idades de 6 aos 14 anos, correspondendo a cada um dos 9 anos desta etapa da Educação Básica, ou seja, a criança deve ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, assim aos 14 anos ela entrará no 9º ano e finalizará esta etapa com 15 anos.

Barrocas	56	45	30	66	56	28
Conceição do Coité	56	49	46	55	48	40
Riachão do Jacuípe	31	29	31	34	22	24
Serrinha	44	39	41	61	45	40
Gavião	43	30	19	48	51	23
Tucano	43	42	32	61	51	37

<http://www.qedu.org.br> – acessado em 25/11/2014

Em todas as situações, ocorreu uma considerável melhora nos dados, sendo que nas escolas da área do projeto, a taxa de distorção nas escolas do campo se apresenta com percentual sempre menor nos quatro municípios em relação às escolas urbanas, enquanto no Brasil, na Bahia e nos municípios de referência, a situação é inversa, ou seja, as taxas das escolas urbanas são menores do que as escolas do campo.

Já nos municípios de Conceição do Coité e Riachão do Jacuípe, a variação da taxa se deu no patamar menor do que a verificada em âmbito nacional e regional, porém a variação das escolas do campo se deu num patamar superior ao ocorrido nas escolas urbanas, no município, conforme dados a seguir: no município de Conceição do Coité, a queda de 17,85% nas escolas urbanas foi menor do que a variação ocorrida nas escolas urbanas do Brasil e da Bahia e a queda de 27,27% nas escolas do campo também apresentou uma variação menor no período, porém a taxa das escolas do campo caiu mais do que a taxa das escolas urbanas; no município de Riachão do Jacuípe a taxa nas escolas urbanas se manteve estável em torno dos 31% no período, enquanto as taxas da escola do campo caíram em 29,41%.

Os dados mostram que as políticas para redução da distorção idade-série nas escolas do campo, nos municípios da área do projeto de um modo geral vem sendo um sucesso, quando comparado com a realidade das escolas urbanas dos municípios, ou seja, quando se compara as escolas do campo do município com a realidade das escolas urbanas do próprio município da área do projeto, a tendência do sucesso nas políticas de redução da distorção idade-série é confirmada, pois em todos os municípios, os indicadores das escolas do campo são favoráveis em relação às escolas urbanas.

5.7 Distorção Idade-Série na Realidade das Escolas do Campo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Municípios da Área do Projeto

A realidade dos dados sobre distorção idade-série, nos municípios da pesquisa, mostra que as escolas do campo apresentam uma política mais bem sucedida no sentido da redução desse grave problema educacional no Brasil.

a) Barrocas

As escolas do campo no município de Barrocas, com uma taxa de 28%, no ano de 2013, ficaram ligeiramente acima da média nacional que teve 26% de taxa e superou as taxas médias de distorção idade-série das urbanas do município que foi de 30% e das escolas urbanas e do campo do estado da Bahia que foi de 29% e 31%, respectivamente. Ao analisar a evolução da taxa, o resultado é ainda mais favorável para as escolas do campo de Barrocas, pois no período de 2007 a 2013, a taxa de distorção decresceu em torno de 57,57%, enquanto a média geral das escolas do campo, no Brasil reduziu em torno de 35%, enquanto as escolas urbanas do município reduziram em torno de 46,42% e as escolas urbanas da Bahia reduziram 21,62% e as escolas do campo reduziram em 32,60%.

b) Conceição do Coité

Quando a análise se detém na evolução da taxa de distorção idade-série, no período de 2007 a 2013, se percebe que o quadro não muda, pois as escolas do campo de Conceição do Coité conseguiram fazer decrescer a taxa de distorção em torno de 27,27%, indicador que supera os 17,85% das escolas urbanas do município, mas que fica abaixo da evolução da taxa nas escolas do campo, no Brasil que conseguiu reduzir 34,17%, da região nordeste que reduziu 31,56% e da Bahia que reduziu em torno de 31%, no período de 2007 a 2012. No município de Conceição do Coité, o processo de redução da distorção idade-série se deu de forma mais complexa, com um número considerável de escolas reduzindo a taxa levemente, assim como outras escolas, reduzindo acima da média nacional e em uma parte das escolas, inclusive, aumentou a distorção idade-série, no período analisado.

c) Riachão do Jacuípe

No município de Riachão do Jacuípe, a taxa de distorção no ano de 2013 foi de 24%, valor que ficou abaixo da média nacional e regional, tanto das escolas urbanas como das escolas do campo. Um total de nove escolas conseguiu reduzir a taxa de distorção a um patamar inferior a média nacional.

d) Serrinha

As escolas do campo reduziram a taxa de 61% em 2007, para 40%, em 2013. Em relação ao Brasil, Bahia e o nordeste, os indicadores das escolas do campo do município de Serrinha ainda estão acima das médias. Apesar da taxa de distorção idade-série no município de Serrinha ter ficado bem acima das taxas dos outros municípios da pesquisa e conseqüentemente acima da média nacional e regional, se percebe uma evolução positiva no decréscimo da taxa, no período analisado. Entre todas as escolas que utilizam a metodologia CAT apenas três escolas aumentaram a distorção idade-série no período

e) Gavião

No município de Gavião, as escolas do campo reduziram 25 pontos percentuais, no período o que representou um decréscimo da distorção nas escolas do campo de 52,08%. Apesar da taxa de distorção no município de Gavião estar abaixo da média nacional, regional e dos municípios da área do projeto, quando se analisa a redução da taxa dentro do município, comparando o urbano e o rural, se percebe que não existe praticamente diferenças na dinâmica da taxa entre as duas localidades.

f) Tucano

No município de Tucano, as escolas do campo estão com taxas de distorção acima da média nacional e regional e quando se analisa a evolução da taxa, no período se observa que nas escolas urbanas ocorreu um decréscimo 25,38%, enquanto nas escolas do campo ocorreu um decréscimo na taxa, no valor de 39,34%, no período.

A análise dos dados provenientes do censo escolar e do IDEB no que se refere ao desempenho e aprendizado nas escolas e municípios, possibilitou uma rica avaliação do grupo, no que se refere: ao paradigma posto pela avaliação nacional e seus instrumentos, o que representa estes resultados para as políticas educacionais nos municípios. Ao mesmo tempo gerou um aprofundamento sobre o paradigma da avaliação processual e formativa que fundamenta o Projeto CAT e a necessidade de elaboração e uso de outros instrumentos de avaliação, que permitam captar a especificidade da proposta e a contextualização do conhecimento.

5.8 Melhoria na aprendizagem das Crianças na leitura, na escrita, na matemática e nos conhecimentos sobre a realidade social do semiárido.

Com base na reflexão gerada ao longo da pesquisa sobre a avaliação nos pressupostos do SAEB e nos subsídios sobre a avaliação formativa que considerasse a proposta pedagógica das escolas, o contexto social dos estudantes e o uso na avaliação de diferentes instrumentos bem como da auto avaliação das crianças, realizamos, em paralelo ao levantamento dos dados do sistema nacional de avaliação, reuniões de avaliação com professores e estudantes, discussão sobre ficha pedagógica, para registro do desenvolvimento dos estudantes, ao longo do ano e aplicação de exercícios com questões abertas e dentro dos eixos temáticos trabalhados pelas escolas.

Para análise das informações, socializamos com o grupo os resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática e posteriormente confrontamos com os resultados dos exercícios que realizamos com as escritas, as avaliações e auto avaliações realizadas com estudantes e professoras. Vejamos os dados apresentados pela Prova Brasil no qual observamos o desempenho das escolas municipais rurais e urbanas e verificamos que a diferença entre ambas é pequena, conforme nos mostra tabela 23.

Tabela 23 – Resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa (LP) e Matemática(M) para os anos iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa e localização - 2011

Dependência Administrativa / localização	Barrocas		Conceição do Coité		Riachão do Jacuípe		Serrinha	
	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M
Municipal Rural	157,2	179,2	164,2	187,4	174,8	187,6	145,4	157,5
Municipal Urbana	173,5	197,0	167,1	186,6	154,4	171,2	155,5	173,8
Municipal Total	166,9	189,7	165,7	187,0	161,3	176,8	151,8	167,8

Fonte: sistematizado pelos autores a partir das informações do site Qedu.

Além disso, Riachão do Jacuípe é o único município em que as Escolas Rurais atingem percentuais superiores às Escolas Urbanas (localizadas na sede). No que se refere aos Municípios de referência da pesquisa, Gavião não apresenta dados relativos às Escolas Rurais, certamente, por não se enquadrarem nos critérios do SAEB (mais de 20 alunos na turma de 5º ano). Tucano se destaca nas escolas urbanas e rurais em matemática e, nas escolas rurais, se encontra numa situação inferior à Conceição do Coité e Riachão do Jacuípe e em Língua Portuguesa, apresenta indicador acima de todos os municípios.

Tabela 24 - Evolução da aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental Rede Municipal – 2007-2011.

Municípios	Matemática			Português			Total de alunos 2011 avaliados
	2007	2009	2011	2007	2009	2011	
Barrocas	16%	7%	23%	20%	6%	20%	181
Conceição do Coité	13%	14%	14%	7%	16%	15%	673
Riachão do Jacuípe	5%	10%	11%	10%	12%	15%	284
Serrinha	7%	6%	4%	8%	7%	7%	939
Gavião	10%	6%	9%	7%	7%	11%	46
Tucano	20%	17%	21%	24%	15%	22%	682

Fonte: <http://www.qedu.org.br> – acessado em 30/05/2014

No ano de 2011, a proporção de alunos que na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano, na rede municipal de ensino, no Brasil foi de 35%, na Bahia, foi de 20%. Analisando os municípios da área de estudo observa-se que o único que tem taxa semelhante à Bahia é o município de Barrocas, os demais estão com percentual abaixo da média do Estado.

No ano de 2011, a proporção de alunos que aprenderam o previsto como indicadores para resolução de problemas até o 5º ano, na rede municipal de ensino, no Brasil foi de 31% e na Bahia, 15%. Com relação aos municípios da área de estudo, observa-se que Barrocas está bem acima da média da Bahia e Conceição do Coité, ligeiramente abaixo; Riachão do Jacuípe e, principalmente, Serrinha apresentam uma taxa bem abaixo da Bahia.

O município de Gavião regrediu a aprendizagem em matemática, no período, saindo de 10% para 9%, no período, superando apenas o município de Serrinha que ficou com 4% de alunos que aprenderam adequadamente. Em português, a situação se repete e o município de Gavião, com 11%, supera apenas o município de Serrinha que ficou com 7%, no ano de 2011. Já o município de Tucano, com 21% em Matemática ficou abaixo apenas de Barrocas e, com 22% em português, obteve o melhor resultado entre todos os municípios, no ano de 2011.

Pelos dados, percebemos que, embora os municípios do campo de pesquisa ainda não tenham atingido a meta nacional no desempenho, com exceção de Serrinha, a auto avaliação realizada pelos estudantes, em dois momentos de encontro com o grupo expressam o prazer pela leitura e escrita, além de apresentar produções escritas, utilizando diferentes gêneros textuais: poesia, paródia, história em quadrinho, avisos, anúncios, o que expressa uma diversidade da produção, uma criatividade na escrita, uma compreensão da finalidade e uso de cada gênero textual. Isso gerou no grupo uma reflexão importante sobre os dados apresentados e sobre a prática desenvolvida em sala de aula.

Outro recurso importante de análise foi observar os dados em separado, por fluxo e aprendizado, pois permitiu verificar o peso da aprovação interna e da prova Brasil na composição do Ideb de cada município. O indicador de Fluxo permitiu ver em cada 100 alunos quantos foram aprovados, com o indicador de aprendizado foi possível verificar a média da proficiência em língua portuguesa e matemática.

A apropriação destes indicadores pelo grupo docente e coordenadores pedagógicos foi importante, porque possibilitou uma maior apropriação do processo avaliativo em curso no Brasil e forneceu material para análise do que estes indicadores significam para a educação em cada município.

TABELA 25 - Resultados do Indicador de Fluxo, Indicador de Aprendizado e a Média de Proficiência das escolas municipais - 2009 -2013.

UF	Indicador de Rendimento			Indicador de Aprendizado			Média de Proficiência em Língua Portuguesa			Média de Proficiência em Matemática		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013	2009	2011	2013	2009	2011	2013
Brasil	0,86	0,90	0,91	5,11	5,31	5,39	181,38	187,15	-	201,39	206,14	-
Bahia*	0,78	0,84	0,85	4,50	4,69	4,60	166,63	172,01	-	183,26	188,18	-
Barrocas	0,61	0,79	0,86	3,89	4,88	5,01	147,92	173,54	-	169,69	197,02	-
Conceição do Coité	0,68	0,76	0,87	4,69	4,56	4,25	169,94	167,09	-	190,52	186,59	-
Riachão do Jacuípe	0,86	0,86	0,90	4,28	4,04	3,77	162,39	154,36	-	176,49	171,24	-
Serrinha	0,61	0,74	0,80	4,18	4,11	4,05	158,04	155,50	-	174,95	173,82	-
Gavião	0,75	0,93	0,91	3,99	4,18	3,47	152,64	153,64	-	170,22	179,35	-
Tucano	0,70	0,80	0,88	4,57	5,09	5,30	164,70	181,95	-	189,29	200,29	-

<http://www.qedu.org.br> – acessado em 30/11/2014- * Nota: Escolas públicas

Do ponto de vista do indicador de rendimento, todos os municípios, com exceção de Riachão do Jacuípe, que já se encontrava com indicador equivalente ao indicador nacional, conseguiram crescer no período de 2009 a 2013 numa proporção maior do que o crescimento 0,5 pontos registrados nacionalmente, que saiu de 0,86 para 0,91 e o da Bahia que teve um crescimento de 0,7 pontos percentuais, saindo de 0,78 para 0,85.

O município de Barrocas apresentou o maior crescimento percentual no período, que foi de 0,25 pontos, evoluindo de 0,61 em 2009 para 0,86 em 2013 os municípios de Conceição do Coité e Serrinha tiveram um crescimento no período de 0,19 pontos percentuais, porém Serrinha teve uma variação na taxa maior, pois os 0,19 pontos percentuais partiu de uma base menor, já que em 2009 o indicador de rendimento de Serrinha era 0,61, enquanto o indicador de Conceição do Coité era 0,68.

Entre os municípios de referências, o município de Tucano teve um crescimento no indicador de rendimento de 0,18 pontos percentuais, saindo de 0,70 para 0,88 e Gavião teve um crescimento de 0,16 pontos percentuais, saindo de 0,75 para 0,91.

Os municípios de Gavião e Riachão de Jacuípe apresentaram indicadores de rendimento, no ano de 2013, semelhante à média nacional, situação que estimulou um crescimento do Ideb desses municípios. Os municípios de Conceição do Coité, Barrocas e Tucano apresentaram indicadores de rendimento acima da média da Bahia e abaixo da média nacional. Finalmente, Serrinha, com indicador de rendimento de 0,80 apresentou o menor indicador entre todos os municípios da pesquisa, situação que representou na perspectiva do SAEB uma inibição para o crescimento do Ideb no município. Todavia, quando comparamos o quadro anterior do município, com os resultados que obtivemos na avaliação que realizamos com os estudantes, percebemos claramente a evolução dos mesmos, nos diferentes conceitos trabalhados.

No que se refere à proficiência em Língua Portuguesa, no ano de 2011, todos os municípios da pesquisa, com exceção de Tucano, e inclusive o estado da Bahia se encontram no nível 2, que significa uma pontuação entre 150 e 175 pontos e representa a capacidade de dar conta dos seguintes fatores: Localizar informação explícita em contos; Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas; Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos e Inferir características de personagem em fábulas; Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.

O município de Tucano é o único município que se encontra no nível 3, o que representa possuir as seguintes capacidades: Localizar informação explícita em contos e reportagens; Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos; Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; Inferir o sentido de palavras, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

A proficiência matemática mostra os municípios de Riachão do Jacuípe e Serrinha no nível 2, no ano de 2011, o que representa possuir as seguintes competências e habilidades: Números e operações; álgebra e funções (Resolver problemas do cotidiano, envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro); Tratamento de informações (Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos).

Os municípios de Barrocas, Conceição do Coité e Gavião em proficiência matemática se encontra no nível 3, que representa a seguinte situação: Espaço e forma (Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências). Reconhecer, dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes; Grandezas e medidas (Converter uma quantia dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento, a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras); Números e operações: álgebra e funções (Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas

representações gráficas). Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário; Tratamento de informações (Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas).

Por fim, temos novamente o município de Tucano o qual se encontra no nível 4, que representa um nível mais avançado de conhecimento. Aprofundando a análise dos resultados da prova Brasil para o ano de 2011 levando-se em consideração o fator localização, podemos verificar que, para as escolas do campo, ao contrário da média geral, o município que atingiu o maior percentual de resultados tanto na Prova de Língua Portuguesa (174,8), como na de Matemática (187,6) foi o de Riachão de Jacuípe, já os percentuais mais baixos continuam com o município de Serrinha com 145,4 em Língua Portuguesa e 157,5 em Matemática.

5.9 Nova Proposta de avaliação para escolas do CAT

Como uma forma de assegurar uma avaliação específica que colocasse outros elementos no debate sobre avaliação, elaboramos uma ficha de avaliação que contemplou uma dimensão processual e formativa e aplicamos um exercício com o intuito de ter uma dimensão somativa da avaliação e dentro das diferentes áreas de conhecimento, a partir do trabalho realizado com os eixos temáticos nas fichas pedagógicas.

Os objetos de conhecimentos avaliados se originaram na área de Linguagens e Códigos (**apropriação do sistema de escrita e leitura**); da Matemática (**domínio dos raciocínios lógico e dedutivo e compreensão de modelos matemática**) e na área das Ciências Humanas e Sociais (**conhecimentos específicos sobre o semiárido sua produção, seus povos e sua cultura**) e constituem as competências e habilidades a serem construídas pelos educandos(as), durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para exemplificar as dimensões contempladas nos instrumentos de avaliações, vejamos o quadro 14.

Quadro 14 – Dimensões dos instrumentos de avaliação

I - Dominar linguagens: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica, em diferentes contextos e situações orais e escritas;
II – Compreender fenômenos: construir e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento, para a compreensão dos fenômenos naturais, dos processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas culturais no contexto do semiárido;
III – Enfrentar problemas: selecionar, relacionar, organizar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problemas, sugerindo alternativas;
IV – Construir argumentações: relacionar informações representadas em diferentes forma, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente;
V- Elaborar propostas: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola, para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Durante o período da pesquisa foram usados instrumentos de avaliação aplicados diretamente pela equipe do MOC, nos encontros com as crianças, principalmente, nos eventos do Baú de Leitura, no envio de exercícios escritos, para serem aplicados em sala de aula pelos professores e em um exercício aplicado pelos pesquisadores, no final da pesquisa.

Tabela 26 - Resultado do exercício de avaliação do 5º ano

Municípios	Total de crianças avaliadas	Produção textual equivalente à turma que frequenta	Conhece diferentes gêneros textuais e sua finalidade?	Interpretam fatos da realidade com textos e desenhos com criatividade?	Expressam conhecimento dos números e operações e da geometria?	Demonstram senso crítico e criativo diante da realidade	Dominam algum conhecimento sobre o semiárido e a sua realidade sócio ambiental
Barrocas	39	80%	95%	95%	80%	95%	95%
Conceição do Coité	23	85%	95%	95%	80%	95%	100%
Riachão do Jacuipe	22	90%	100%	95%	85%	95%	100%
Serrinha	20	80%	90%	95%	80%	95%	95%

Municípios de referências

Gavião	47	70%	20%	70%	80%	20%	20%
Tucano	34	80%	70%	70%	80%	20%	20%

Fonte: sistematizado pelos autores e equipe do MOC.

a) Análise dos resultados da avaliação específica

Com base no registro realizado nos encontros com os estudantes, nas produções textuais: escritas e desenhos, sistematizamos os seguintes pontos:

✓ Alunos do CAT

- ✓ Apresentam uma produção textual mais expressiva, tanto verbal quanto não verbal, dizem gostar de ler e citam uma diversidade de gêneros textuais que costumam ler na escola e em casa (livros de literatura, revistas, histórias em quadrinhos, contos de fada, fábulas, poesias, foram os mais citados), além de fazerem uso desses diversos, durante os momentos de eventos, de forma individual e coletiva;
- ✓ Todas as crianças citam a realização de atividades com as famílias e as comunidades como um ponto importante do Projeto CAT, apresentando uma diversidade de ações que envolvem as famílias: pesquisas, aulas de campo, passeios, reuniões, palestras, passeatas, festas, devolutivas, etc.
- ✓ Os desenhos com temas de seu contexto aparecem mais diversificados, com diferentes elementos, com uma visão positiva da realidade, destacando as casas, a igreja, as árvores (principalmente lavouras xerófilas e fruteiras) como os elementos que mais se destacaram nos desenhos.
- ✓ O que mais gostam no CAT são as pesquisas realizadas nas comunidades, porque podem conhecer as pessoas, o ambiente e porque ajudam a conhecer e entender mais sobre a realidade;

✓ Alunos que não são do CAT

- ✓ não apresentam a mesma facilidade para sua produção textual, apresentam muitos erros ortográficos, o que mostra a necessidade de reescritura de texto e de trabalhar as dificuldades ortográficas.
- ✓ Não demonstram conhecimento sobre a finalidade dos diferentes gêneros textuais, sua leitura fica restrita aos textos escolares do livro didático e das atividades realizadas em sala de aula.
- ✓ A maioria, ao ser solicitada a desenhar e falar sobre o semiárido, afirmam não saber o que expressar, ou fazem uma associação estereotipada sobre o mesmo, como lugar quente e seco.

✓ O que chama mais atenção é que 79% das crianças falam que a escola não realiza atividades envolvendo a comunidade e 21% que sim, no entanto, as atividades resumem-se às reuniões de pais e festas.

A maioria dos entrevistados também acredita que a metodologia do CAT favorece a aprendizagem, principalmente, porque valoriza a vida no campo e a realidade dos alunos, desperta uma maior atenção e interesse, aumenta a consciência crítica, a capacidade de reflexão e de expressão. Vejamos o que dizem os depoimentos,

“eu conheci mais minha comunidade com as pesquisas, o que as pessoas fazem. Antes eu nem prestava atenção na caatinga, agora eu sei que é nosso bioma, e que temos que cuidar, preservar, senão acaba.

(fala de estudante do CAT)

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

(fala da professora do CAT)

“eu não tenho vergonha de morar, de meus pais trabalhar na lavoura, cuidando dos bichos. As coisas que vou aprendendo digo a eles em casa, o cuidado com a água, como fazer a horta,

(fala de estudante do CAT)

Além disso, essa metodologia favoreceria a capacidade de leitura e escrita, contextualizada na realidade dos alunos, o que propiciaria aos mesmos novos conhecimentos e habilidades, aproximaria as famílias da escola e ampliaria a sua participação.

“... eles conhecem a realidade deles, a família. Ajuda a perguntar coisas que não seriam perguntadas normalmente. Ajuda a leitura e a escrita”.

(fala da professora do CAT)

“... ampliou a consciência de como lidar com a terra, cuidar de uma horta, cuidar das árvores. Ampliou a autonomia dos alunos também”.

(fala da professora do CAT)

“ajuda com dinâmicas diferenciadas, com o teatro e música. Dinâmicas que permitem a se conhecer mais, se organizar melhor, exercer mais sua cidadania e seus direitos”.

(fala da professora do CAT)

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

Nessa dimensão educativa, os erros, as dúvidas dos educandos(as) são consideradas como episódios altamente significativos e impulsionadores da prática pedagógica em sala de aula, que deverá estimular o educando(a) a novas questões, a partir de respostas formuladas.

A avaliação, voltada para a identificação de evidências de aprendizagem significativa, permeia todo o processo de ensino. Assim ela deixa de ser um momento terminal do processo educativo e passa a ser uma busca permanente na dinamização de oportunidades de conhecimentos, de reestruturação do planejamento de ensino, de mediação da prática pedagógica.

Duas questões ficaram postas com relação à avaliação da aprendizagem no Projeto CAT:

- ✓ Necessidade de aprofundamento da concepção, estratégias e instrumentos de avaliação, numa perspectiva formativa e emancipadora a ser adotada nos municípios como contraposição à prática avaliativa tecnicista imposta pelo Sistema Nacional de Avaliação na qual o rendimento e os indicadores são os critérios;
- ✓ Aprofundamento de estratégias didáticas para o trabalho com as salas multisseriadas, inclusive, com organização das salas de educação infantil separadas do ensino fundamental, e com propostas específicas para os educandos (as) em processo de alfabetização e letramento.

Enfim, uma valorização do processo avaliativo para as regulações necessárias ao replanejamento e aprimoramento do trabalho na escola e na sala de aula, além disso, toda proposta de avaliação traz junto consigo uma visão de mundo, de ser humano, de aprendizado, não existe avaliação neutra, daí a necessidade de sempre associá-la as tensões, contradições e potencialidades do contexto e dos sujeitos sociais a quem se destina.



Pesquisadoras/es e Professoras/es

CAPÍTULO VI

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: custo-benefício da ação e da inação da proposta

Djair Silva

Introdução

A mensuração do valor econômico da educação é, ainda, um campo de conhecimento em construção. Um dos primeiros pensadores a formular com mais precisão uma teoria sobre a constituição de um capital humano, com base nos investimentos em educação foi o economista Theodore Schultz, prêmio Nobel da economia de 1979, que defendia a ideia da existência de uma relação direta entre taxas de crescimento econômico e elevados índices educacionais. Ele acredita que maiores níveis de instrução proporcionam maior produtividade, situação que favorece o processo de produção e os rendimentos de empresários e trabalhadores. Para este autor, todas as economias modernas, precisam correlacionar o grau de educação dos indivíduos com seus rendimentos pessoais, assim, a alocação de tempo em educação é uma decisão que envolve custo e benefício, pois demanda gasto de investimentos e resulta em benefícios.

A teoria do capital humano afirma que uma educação adicional elevará os rendimentos futuros do indivíduo, em função do aumento da produtividade do trabalho. Assim, há uma nítida analogia entre a produtividade física do capital e a educação, justificando-se o tratamento analítico da educação como capital humano. De fato, o aumento da escolaridade tem um impacto direto no rendimento, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 27 - Rendimento médio do trabalho das pessoas de 18 a 29 anos ocupadas por nível de instrução - Brasil – 2007 -2012

Nível de instrução	2007	2009	2011	2012
Sem instrução	380,40	452,50	573,98	652,33
Fundamental incompleto ou equivalente	481,30	503,19	580,41	614,99
Fundamental completo ou equivalente	637,53	657,97	742,81	771,96
Médio incompleto ou equivalente	597,81	634,28	707,99	752,68
Médio completo ou equivalente	838,44	848,61	929,98	958,93
Superior incompleto ou equivalente	1.125,08	1.160,91	1.188,84	1.234,54
Superior complete	2.253,40	2.277,70	2.321,07	2.342,92

Fonte: Todos pela educação (2014).

Os dados mostram que o crescimento dos rendimentos está associado ao crescimento da escolaridade. No entanto, se observarmos com maior acuidade, constataremos também que a variação dos rendimentos dos trabalhadores com ensino fundamental incompleto ou sem instrução teve uma taxa de variação positiva, acima dos trabalhadores com nível superior, pois os trabalhadores sem instrução aumentaram seus rendimentos em 63,86%, no

período, enquanto nos trabalhadores com nível superior o rendimento cresceu 3,97%. Logo, a educação é importante na definição dos rendimentos da população, mas não é condição única e suficiente, sendo importante analisar também a política de distribuição de renda levada a cabo pela política econômica do país.

Outro aspecto que não deve ser negligenciado é o nível sócio-econômico das famílias, para que a comparação dos resultados obtidos pelas escolas nos sistemas de avaliação padronizados seja relativizada na hora de hierarquizar conceitos de desempenho, pois as escolas privadas, frequentadas pela população de alta renda e as escolas públicas, frequentadas pelas populações de baixa renda apresentam dinâmicas distintas.

Desse modo, a pesquisa busca relacionar as decisões de investimento na educação com a qualidade do processo ensino aprendizagem, sem negligenciar as relações de custo/benefício que envolve esse processo e reconhecendo as desigualdades regionais e sociais presentes na educação e na sociedade como um todo.

Portanto, apesar desta certeza de retorno expressivo para o investimento social em educação, a quantificação desse retorno é de difícil mensuração. Na realidade, a escola não pode simplesmente ser uma moderadora do comportamento humano, através de técnicas específicas. Entender a educação escolar como sendo apenas algo a quem compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários, para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global é uma visão tecnicista da educação, pois se acredita com essa visão que as relações sociais têm a mesma regularidade dos fenômenos naturais e a escola é vista como um meio de produzir indivíduos competentes para o desenvolvimento de uma produtividade.

A educação de qualidade que nós defendemos é um processo no qual professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem os conteúdos de aprendizagem, atingem um nível de consciência da mesma, a fim de atuarem sobre tal realidade, para transformação social. Sem dúvida, que melhor equalização da educação reduz a desigualdade econômica, à medida que contribui para que os indivíduos questionem o processo de alienação social, o que gera possibilidades de uma intervenção transformadora no seio da sociedade.

Desse modo, a pesquisa busca relacionar as decisões de investimento na educação com a qualidade do processo ensino aprendizagem, sem negligenciar as relações de custo/benefício que envolve esse processo e reconhecendo as desigualdades regionais e sociais, presentes na educação e na sociedade como um todo.

6.1 O Financiamento da Educação Pública no Brasil e a questão da qualidade na educação

Para pensar qualidade da educação é preciso reconhecer os recortes referentes às desigualdades de gênero, raça/etnia, região, campo/cidade, demográficas, idade e orientação sexual. Esses recortes dizem respeito às desigualdades sociais construídas historicamente e que se configuram no cotidiano em iniquidade de acesso a recursos, oportunidades, saber e poder formal.

A superação dessa realidade desigual passa pela construção de políticas de ação afirmativa, no sentido de garantir um aumento dos investimentos para as regiões mais pobres e para os segmentos mais discriminados da população. O desafio do investimento em educação no Brasil deve levar em consideração o enfrentamento de três problemas cruciais - acesso, permanência e aprendizagem com sucesso - integrando-os e relendo-os a partir do desenvolvimento social e da garantia dos direitos humanos.

Os desafios do investimento em educação e a gestão financeira dos recursos são expressivos quando se aprofunda o olhar sobre a realidade do país, sobretudo sobre as regiões mais pobres: milhões de analfabetos absolutos ou funcionais; pouco acesso à Educação Infantil, Média e Técnica Profissional; e, principalmente, baixa qualidade do ensino-aprendizagem de um modo geral.

Quando se analisa a proporção do investimento público direto em Educação, se percebe que ocorreu uma evolução diferenciada entre os níveis de ensino, onde os recursos para o ensino médio cresceu numa proporção maior do que os recursos para o ensino fundamental.

6.2. O financiamento da Educação Pública e a Questão do Orçamento

A compreensão do financiamento da educação básica no Brasil implica necessariamente em conhecer o processo orçamentário e sua execução, analisar a responsabilidade dos entes federados, a importância do regime de colaboração entre estes e o papel desempenhado pelos Fundos destinados à educação básica, assim como as fontes adicionais de recursos. Portanto, o conhecimento da composição das peças orçamentárias é fundamental para entender os mecanismos de financiamento da Educação⁵⁴. A constituição determina a elaboração do contrato orçamentário, com base em três instrumentos: Plano Plurianual- PPA; Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO; Lei Orçamentária Anual - LOA.

O Plano Plurianual (PPA) deve ser elaborado pelos governos federal, estaduais e municipais, sempre no primeiro ano das suas gestões, para um período de 04 anos, com a finalidade de assegurar a continuidade das ações de um governo para o outro⁵⁵. A LDO, no âmbito municipal, deverá ser encaminhada pelo poder executivo até o dia 15 de abril de cada ano e aprovada pela Câmara até o dia 30 de junho.

No âmbito do município, com base nas prioridades e nas metas contidas no PPA e na LDO, que deverão ser atingidas no ano subsequente, o Executivo Municipal encaminhará ao Legislativo a LOA. Essa lei expressará de forma objetiva e quantificada os recursos monetários que a Prefeitura e seus órgãos de administração direta e indireta disporão para a efetiva realização dos gastos governamentais do município. A LOA deve ser encaminhada até 31 de agosto de cada ano para o Legislativo, que terá até 15 de dezembro para analisá-la e aprová-la.

A Receita Total Estadual corresponde ao total de recursos arrecadados anualmente pelos Estados e pelo Distrito Federal, classificada em Receitas Correntes e em Receitas de Capital do total de R\$ 34.581.042.184 de arrecadação da proposta orçamentária para 2013, no estado da Bahia. As receitas tributárias e de transferência são as principais responsáveis pelo volume de recursos arrecadados, sendo as transferências correntes consideradas a segunda maior fonte de receita do Estado, representadas principalmente pelas transferências constitucionais da União, que têm no Fundo de Participação dos Estados- FPE e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, as principais fontes de recursos.

Para os pequenos municípios, o FPM é a principal fonte de recursos. De um modo geral, as transferências têm importância fundamental na composição dos recursos dos municípios, representando a maior parte dos recursos orçamentários, situação que ainda vai ser mais determinante, quando se tratar dos municípios do Nordeste.

⁵⁴ O Brasil é um dos poucos países do mundo que mantém uma vinculação de recursos tributários, como uma das garantias da existência de meios financeiros para a Educação.

⁵⁵ O Poder Executivo Federal tem até 31 de agosto de seu primeiro ano de mandato, para elaborar e encaminhar a proposta do PPA para o Legislativo, que deve apreciá-lo e aprová-lo até 15 de dezembro. Entretanto, tais prazos apresentam variações entre os entes federados. Convém lembrar que é a partir do PPA que devem ser elaboradas a LDO e a Lei Orgânica Anual.

Uma questão interessante é que quanto menor é a população dos municípios maior é a participação dos recursos de transferências, na composição dos recursos orçamentários dos municípios. Por exemplo, nos municípios que giram em torno de 20 mil a 50 mil habitantes, as transferências representam aproximadamente 90% do valor total, já nos municípios entre 50 mil e 100 mil habitantes, as transferências representam aproximadamente 86% do valor total. Estas informações são importantes pelo fato dos municípios objetos desta pesquisa se situarem dentro deste universo.

O entendimento dessas informações socioeconômico-financeiras é importante para uma compreensão da assimetria que ocorre na educação brasileira entre as regiões e as localidades educacionais e que está associada aos processos de desenvolvimentos assimétricos entre as regiões do país e exige do formulador de políticas educacionais uma visão ampla dos fenômenos “qualidade da educação” e “financiamento público”.

6.3 Financiamento da Educação Pública e o FUNDEB⁵⁶

O financiamento da Educação pública, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, passou a sofrer menos intempéries, visto que foi garantido o mínimo de recursos necessários para o funcionamento da educação, conforme está previsto no art. 212, que diz:

a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

No §5º diz que o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). Além de estabelecer percentuais mínimos de investimento na Educação, o texto constitucional introduz um conceito muito importante, ou seja, o conceito de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Os recursos da educação se dividem em duas partes: uma parte vai para o Fundeb- cada unidade da Federação tem seu Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, para onde vão 20% da receita estadual vinculada à Educação e 20% das receitas municipais de uma cesta de fontes; outra parte constitui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁵⁷ que financia programas, como Dinheiro Direto na Escola, Livro Didático e Transporte Escolar.

Como já mencionado, o salário-educação é uma das fontes principais dos recursos

⁵⁶ O fundo de desenvolvimento da educação básica foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um Fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete Fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da fonte de origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

⁵⁷ O FNDE é uma autarquia criada no âmbito federal, em 1968, com a finalidade de captar recursos financeiros e direcioná-los para o financiamento de programas e projetos educacionais, nas áreas de ensino, pesquisa, planejamento, currículos, alimentação, material escolar, livro didático e transporte escolar, dentro das diretrizes do planejamento educacional. Tem a função de gerenciar, além dos recursos de MDE, os recursos do salário educação. Num período de 14 anos, o orçamento do FNDE cresceu 8,7 vezes, passando de 5,1 bilhões em 2000 para 49,5 bilhões em 2013.

do FNDE destinada à educação básica, com base na alíquota de 2,5% do valor total das remunerações aos empregados segurados no INSS. Com estes recursos, são financiados vários programas federais na área da educação, a exemplo da alimentação escolar (Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE), livro didático (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD), transporte escolar (Programa Nacional de Transporte Escolar - PNATE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ações de formação continuada de professores e a construção de escolas.

Com o Fundeb, cada Estado ou município recebe por matrícula e varia de acordo com as etapas e modalidades de ensino. Trata-se do chamado “fator de ponderação”, que estabelece o valor por aluno de cada etapa e modalidade tendo como referência (valor 1) os anos iniciais do ensino fundamental. Cumprida a exigência mínima relacionada à garantia de 60% para remuneração do magistério, os recursos restantes (de até 40% do total) devem ser direcionados para despesas diversas, consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), realizadas na educação básica, na forma prevista no artigo 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB), observado o seguinte critério por ente governamental:

- ✓ Estados: despesas com MDE, no âmbito dos ensinos fundamental e médio;
- ✓ Distrito Federal: despesas com MDE, no âmbito da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio;
- ✓ Municípios: despesas com MDE no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental.

Para o cálculo per capita/estudante, o Fundeb utiliza a seguinte metodologia: Para cada Estado, é calculado um valor por aluno/ano, tomando como base apenas os recursos provenientes da contribuição do governo estadual e dos governos municipais daquele Estado (sem os recursos da complementação da União), o número de alunos e os fatores de ponderação. O número de matrícula é uma variável importante para o recebimento de recursos. Do ponto de vista financeiro, a expansão de matrícula aumenta os recursos para investimentos.

Portanto, caso o valor por aluno/ano do Estado seja inferior ao mínimo nacional por aluno/ano vigente, torna-se necessária a garantia de recursos federais, a título de complementação ao Fundo, no âmbito daquele Estado. Essa complementação ocorre, portanto, com o objetivo de assegurar o valor mínimo estabelecido. Dessa forma, haverá complementação da União apenas naqueles estados cujo per capita se situe abaixo do mínimo nacional.

6.4 Transferências Diretas, Voluntárias e automáticas de Recursos.

Nos municípios envolvidos na pesquisa, encontramos também um conjunto de programas, projetos e ações desenvolvidos pelo Ministério da Educação, por meio de suas diferentes secretarias e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Esses programas visam à melhoria da qualidade educacional, em regime de colaboração com as redes de ensino, em âmbito estadual e municipal. Esses projetos envolvem diversas ações na área de formação de professores, gestão educacional, melhoria da infraestrutura, aquisição de equipamentos de apoio pedagógico e ações complementares à escolarização, como atividades esportivas, culturais, de apoio à saúde e ao transporte escolar.

Para tanto, além dos impostos e transferências constitucionais sobre as quais incidem um percentual de recursos para a MDE, a educação, sobretudo aquela oferecida pelos estados e municípios, conta ainda com o salário - educação, transferências voluntárias específicas e os diversos programas. Os repasses de recursos especificamente do FNDE ocorrem mediante três tipos de ações de assistência financeira: a direta, a automática e a voluntária.

6.4.1 Ações de assistência direta para os estados e municípios

a) O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): tem o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Foi incluída também uma linha do PNLD Campo que, embora represente uma reivindicação do movimento da educação do campo, as publicações têm recebido uma série de questionamentos por parte das organizações e educadores do campo. Nestes últimos anos começou a ser adotadas em muitos municípios coleções específicas para as escolas do campo, embora possuam limitações conforme debate realizado no grupo do CAT é uma iniciativa importante para abrir o debate sobre a necessidade de produção de materiais didáticos específicos das escolas do campo, dentre eles o livro didático.

b) Programa Nacional Biblioteca na Escola – (PNBE): tem como objetivo o envio de acervo de obras de literatura, pesquisa e periódicos para todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar. Esse programa apresenta uma variedade de títulos, inclusive incorporando materiais referentes às relações étnico-raciais, relações de gênero, de educação especial, dentre outros.

6.4.2 Ações de transferências automáticas

Repasse de recursos financeiros, sem a utilização de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante o depósito em conta corrente específica, aberta em nome do beneficiário. Os programas em que se operam as transferências automáticas encontram-se no âmbito do FNDE.

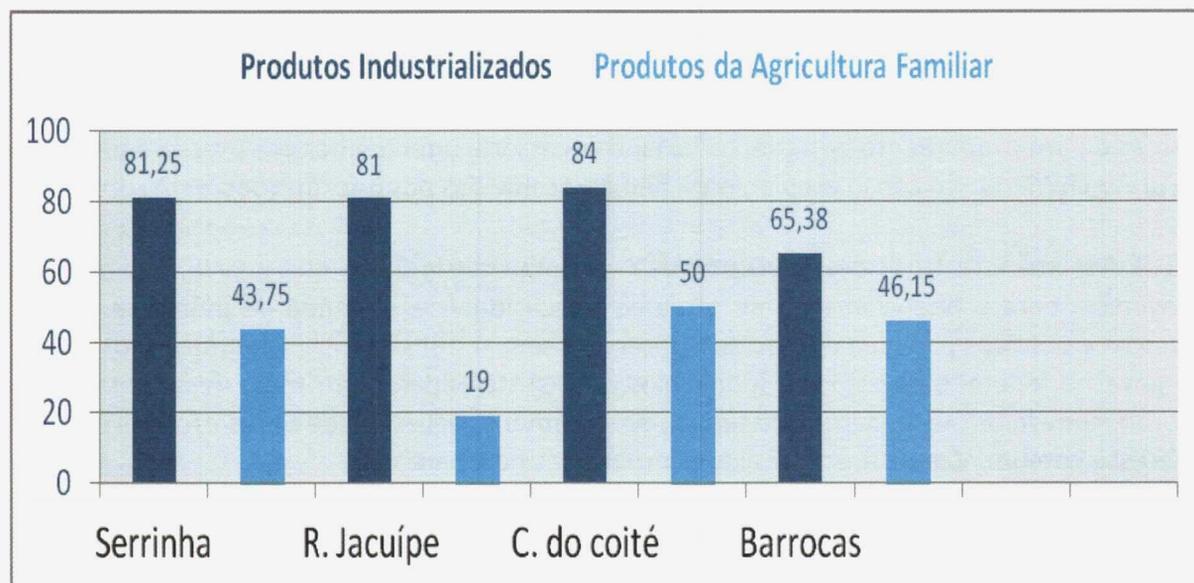
a) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - O PDDE destina-se à aquisição de material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola, avaliação de aprendizagem, implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais. Os recursos são transferidos de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

b) PDDE Campo – Programa criado em 2011, para promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital, localizadas no campo, para contratação de mão de obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio, com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas. Recebem esse recurso escolas que tenham a partir de 10 alunos matriculados. O grande avanço deste programa além do financiamento específico, é o de possibilitar a estruturação de unidades executoras nas escolas do campo com a finalidade de gerir os recursos, bem como possibilitar uma prática participativa na definição da aplicação deste financiamento.

c) Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE- transfere recursos financeiros para os estados e municípios, para compra de gêneros alimentícios de forma a garantir a alimentação escolar dos alunos da educação infantil (creche e pré-escola) e do ensino fundamental, inclusive das escolas indígenas, matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Cabe ao FNDE efetuar a transferência dos recursos financeiros do PNAE, com base no Censo Escolar do ano anterior. Devem ser investidos na aquisição de produtos oriundos da agricultura familiar. Essa exigência fortalece os arranjos produtivos locais, cria empregos e incentiva a arrecadação

dos municípios. Nos municípios da área de pesquisa, a partir de uma amostra com 16 escolas de Serrinha, 6 Escolas de Conceição do Coité, 26 escolas de Barrocas e 34 escolas de Riachão do Jacuípe, a situação é a seguinte:

Gráfico 8 - Aquisição de Produtos Industrializados e da Agricultura Familiar nas Escolas do Município da Área da Pesquisa - 2014



Fonte: sistematizado pelos autores a partir de dados das Secretarias.

Todos os municípios compram produtos da agricultura familiar, sendo que Conceição do Coité apresentou o maior percentual, com 50% das escolas. No entanto, o universo pesquisado foi o menor entre todas as escolas. O município de Barrocas apresenta dados mais relevantes devido ao fato de ter sido pesquisado em quase 100% das escolas e ter apresentado um percentual de 46,155 das escolas que compram produtos da agricultura familiar. Por outro lado, Riachão do Jacuípe é o que apresenta o menor percentual com apenas 20% das escolas adquirindo produtos da agricultura familiar.

d) Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate): criado em junho de 2004, tem como objetivo garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar. O programa consiste na oferta de assistência financeira da União, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios, com a transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congêneres.

e) Caminho da escola - criado em 2007, o Caminho da Escola consiste em uma linha de crédito concedida pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus, mini ônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas, principalmente, com o transporte intracampo, o que possibilita uma nucleação rural dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas comunidades rurais, povoados e distritos.

f) Programa Nacional de Saúde na Escola (PNSE)- criado em 1984 e, na sua atual concepção, concede aos municípios apoio financeiro, em caráter suplementar, para a realização de consultas oftalmológicas, aquisição e distribuição de óculos para os alunos com problemas visuais, matriculados na 1ª série do ensino fundamental público das redes municipais e estaduais.

g) PDDE ÁGUA: tem o objetivo de atender às escolas do campo e quilombolas que tenham declarado no censo a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário, com recursos de custeio e de capital para implantação desta infraestrutura. Esse programa assume uma importância fundamental para as escolas do semiárido, como forma de acessar formas de armazenamento de água, todavia, é necessária uma melhor orientação das escolas no preenchimento do censo escolar, para não gerar dúvidas nas informações.

6.1.3 Assistência financeira voluntária - é uma transferência que ocorre, por meio de convênios, para o financiamento de projetos educacionais e depende de inúmeros fatores técnicos e políticos para sua operacionalização, ou seja, a transferência voluntária é o repasse do governo federal para estados, municípios ou Distrito Federal, por meio de celebração de acordo, convênios ou similares que têm como objetivo a realização de obras e/ou serviços de interesse comum. Vamos destacar alguns programas nesta área:

a) Programa Nacional de Educação do Campo - (Pronacampo) -Instituído em 2012, disciplina ações específicas de apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal, para a implementação da política de Educação do Campo, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010. Tal Programa constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, bem como à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos:

- ✓ **Gestão e práticas pedagógicas:** articulado com o PNLD, PNBE, Mais Educação, Escola da Terra, Apoio às Escolas de Alternância.
- ✓ **Formação inicial e continuada de professores-** curso de licenciatura em Educação do Campo, Universidade Aberta do Brasil, Cursos de especialização, observatórios de educação do campo;
- ✓ **Educação de jovens e adultos e Educação Profissional:** Pronatec, expansão da rede federal e estadual tecnológica, programa projovem campo saberes da terra.
- ✓ **Infraestrutura física e tecnológica:** construção de escolas, laboratórios de informática, computador interativo, reformas e manutenção das escolas.

b) Programa Mais Educação: Esse Programa amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; Educação Ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em Educação, cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e Educação Econômica.

c) Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: esse Programa apoia a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização de estudantes que são o público-alvo da Educação Especial. As Salas de Recursos Multifuncionais dispõem de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender às especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

d) Programa Brasil Carinhoso: além de incrementar a transferência de renda, a Ação Brasil Carinhoso fortalece a Educação, com estímulo ao aumento de vagas nas creches e amplia cuidados na área da saúde, incluindo suplementação de vitamina A, sulfato ferroso e medicação gratuita contra asma.

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

6.5 Organização orçamentária nos municípios da pesquisa

A pesquisa sobre a estrutura orçamentária nos municípios do Projeto CAT teve inicialmente no levantamento de questões junto aos (as) secretários (as) de educação um ponto de partida para o entendimento do processo de execução orçamentária. Vejamos uma visão geral dos municípios.

a) Serrinha

Em entrevista realizada junto à secretária de educação do município de Serrinha, houve o questionamento sobre como se dá o processo orçamentário. A resposta dada foi a seguinte:

“... a secretaria tem orçamento próprio, situação que favorece uma relativa gestão nas políticas públicas, porém não existe orçamento nem recursos específicos para a educação do campo... É uma luta importante conseguir efetivar o orçamento específico... os recursos para a educação do campo está dentro da política geral da secretaria”.

No município de Serrinha, a receita total no ano de 2013⁵⁸ foi de R\$ 112.626.000,00, sendo que a Receita Corrente correspondeu a 102,7% do valor total e a Receita de Capital, 4,08% e o total de deduções foi de -6,78% e 5,57% da receita foi gasto de investimento. Por outro lado, a Despesa total foi de R\$ 116.067.000,00, situação que provocou déficit orçamentário, sendo 94,13% de Despesas Correntes e desse total 53,79% comprometido com pessoal e encargos sociais.

O gasto com educação comprometeu 39,3% da despesa total, o que significa em valores a importância de R\$ 45.034.000,00. Chama atenção o reduzido gasto com transporte que representou 0,01%, situação que induz a pensar que toda a despesa de deslocamento de estudantes no município seja calculada como despesa de educação e não de transporte.

Segundo dados da prefeitura de Serrinha, aproximadamente 86% dos recursos da educação do município estão destinados para o ensino fundamental, o que demonstra a grande responsabilidade e papel gestor que vem sendo transferido para os municípios. A Secretaria dispõe de dinheiro para aplicar em muitas alíneas de custos nos mais variados projetos educacionais. O importante é pensar na qualidade da gestão, eliminando desperdício e definindo prioridades, situação que só será possível a partir de uma ampla discussão sobre o uso dos recursos e das despesas orçamentárias.

⁵⁸ <http://meumunicipio.org.br> – acessado no dia 04/12/2014

Com relação às fontes dos recursos e à origem é grande a importância das transferências da união e do Estado na sua composição, inclusive pela situação crítica da arrecadação própria dos municípios de população inferior a 100 mil habitantes, localizados principalmente na Região Nordeste.

No ano de 2013, a receita de transferências intergovernamentais representou 99,63% de toda a Receita Corrente do município, sendo que o Fundeb representou 35,26% o que equivale a R\$ 38.744 milhões dessas receitas de transferências e o FNDE representaram 8,95% o que equivale a 5.151.000,00.

A soma das receitas do FNDE e do Fundeb, no ano de 2013, foi de R\$ 43.895 milhões. Se levarmos em consideração que a despesa total com educação foi de R\$ 45.034 milhões, isso significa que 97,47% de todo o gasto com educação é dinheiro de transferências do Fundeb e do FNDE. Entre as receitas de transferências se destacam os recursos do Fundeb e os do FPM, sendo que os recursos do FUNDEB representam aproximadamente 61% do total de recursos recebidos pelo município da união, no ano de 2013⁵⁹.

b) Riachão do Jacuípe

O tema orçamento público na cidade de Riachão de Jacuípe é pensado pela Secretária de Educação como algo que carece de um maior aprofundamento e uma ampliação da participação na elaboração, vejamos como a questão é posta:

“... o orçamento não atende o almejado, não existe participação da comunidade, o critério de elaboração obedece a fatores puramente técnicos... de acordo com alocação de recursos para as necessidades existentes... com relação à alocação de recursos, o processo ocorre a partir do modelo orçamentário, programa e ações estruturadas da secretaria... já a Educação do campo foi inserida dentro do orçamento, a partir de recursos para formação de professores e infraestrutura das escolas”.

No município de Riachão do Jacuípe a receita total, no ano de 2013⁶⁰ foi de R\$ 42.044.000,00, sendo que a Receita Corrente correspondeu a 108,18% do valor total e a Receita de Capital 1,93% e o total de deduções foi de -10,11% e 7,52% da receita foi gasto de investimento. Por outro lado, a Despesa total foi de R\$ 44.611.000,00, situação que provocou déficit orçamentário, sendo 90,5% Despesas Correntes e desse total 64,18% comprometido com pessoal e encargos sociais.

O gasto com educação comprometeu 35,15% da despesa total, o que significa em valores a importância de R\$ 15.596.000,00. Assim como em Serrinha, chama atenção o reduzido gasto com transporte que representou 0,27%, situação que induz a pensar que toda a despesa de deslocamento de estudantes no município seja calculada como despesa de educação e não de transporte. Sobre essa questão do transporte, o secretário geral do sindicato rural de Riachão do Jacuípe falou o seguinte:

“... uma das dificuldades da educação do campo e o alto custo do deslocamento, que não é uma responsabilidade em termos de custo da secretaria de transporte... a despesa fica praticamente com a secretaria de educação, situação que retira dinheiro das atividades de ensino... isso tem que mudar”.

Com relação às fontes dos recursos e a origem observa-se a grande importância das transferências da união e do Estado na composição dos recursos. No ano de 2013, a receita de transferências intergovernamentais representou 99,88% de toda a receita do município,

⁵⁹ http://www3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios_novosite.asp - acessado em 26-04-2014.

⁶⁰ <http://meumunicipio.org.br> – acessado no dia 04/12/2014

sendo que o Fundeb representou 22,86%, que equivale a R\$ 9.535.000,00 dessas receitas de transferências e o FNDE representa 3,2%, que equivale a R\$ 811.000,00. A soma das receitas do FNDE e do Fundeb, no ano de 2013 foi de R\$ 10.346.000,00 milhões. Se levarmos em consideração que a despesa total com educação foi de R\$ 15.596.000,00 milhões, isso significa que 66,33% de todo o gasto com educação é dinheiro de transferências do Fundeb e do FNDE⁶¹.

Entre as receitas de transferências da União se destacam os recursos do FPM e os do Fundeb, sendo que os recursos do FPM representaram aproximadamente 61% do total de recursos recebidos pelo município da união, no ano de 2013 e os do Fundeb, aproximadamente 39,5% do total.

c) Conceição do Coité

Com relação ao município de Conceição do Coité, o tema orçamento público está passando por um processo de reflexão e a educação do campo busca ampliar o seu espaço dentro da dotação orçamentária que, no entender da secretária de Educação, a questão está posta da seguinte forma:

“... o modelo de orçamento é tradicional... mas ocorrerá uma mudança a partir de 2014, com a adoção de uma nova perspectiva na discussão orçamentária... o município está implantando o orçamento participativo, a partir de 2011. Com relação à alocação de recursos, atualmente está sendo feito por meio de audiências públicas e discussão da lei orçamentária... já a Educação do campo está inserida no orçamento, mas não ainda de forma específica”.

Neste município, a receita Total no ano de 2013⁶² foi de R\$ 71.738.000,00, sendo que a Receita Corrente correspondeu a 107,26% do valor total e a Receita de Capital, 2,2% e o total de deduções foi de -9,47% e 3,59% da receita foi gasto de investimento. Por outro lado, a Despesa total foi de R\$ 64.286.000,00, situação que provocou Superávit Orçamentário, sendo 94,77% Despesas Correntes e desse total, 68,97% comprometido com pessoal e encargos sociais.

Com relação às fontes dos recursos e a origem, observa-se a grande importância das transferências da união e do Estado na composição dos recursos. No ano de 2013, a receita de transferências intergovernamentais representou 99,75% de toda a receita do município, sendo que o Fundeb representou 35,45%, que equivale a R\$ 25.692.000,00 dessas receitas de transferências e, no contexto das transferências da união, 52,87% de todas as receitas o FNDE representa 8,55%, que equivale a R\$ 3.277.000,00.

A soma das receitas do FNDE e do Fundeb, no ano de 2013 foi de R\$ 28.969.000,00, se levarmos em consideração que a despesa total com educação foi de R\$ 32.785.000,00, isso significa que 90,55% de todo o gasto com educação é dinheiro de transferências do Fundeb e do FNDE⁶³.

Entre as receitas de transferências se destacam os recursos do Fundeb e os do FPM. Os recursos do Fundeb representaram aproximadamente 53% do total de recursos recebidos pelo município da união, no ano de 2013, enquanto as receitas do FPM representaram 46%.

d) Barrocas

No município de Barrocas a realidade não é diferente dos outros municípios da pesquisa. Não existe ainda uma discussão específica sobre o orçamento, como deixa evidente a secretária de Educação do município:

⁶¹ em 26-04-2014

⁶² <http://meumunicipio.org.br> – acessado no dia 04/12/2014

⁶³ http://www3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios_novosite.asp - acessado em 26-04-2014

“... o orçamento é atrelado à secretária de finanças e o processo é centralizado. Não existe uma autonomia. O orçamento é centralizado.. o critério de alocação de recursos obedece ao princípio das necessidades...no que se refere a Educação do campo não sei se existe um orçamento específico”

A receita Total, no ano de 2013⁶⁴ foi de R\$ 31.011.000,00, sendo que a Receita Corrente correspondeu a 107,62% do valor total e a Receita de Capital, 2,78% e o total de deduções foi de -10,4% e 14,19% da receita foi gasto de investimento. Por outro lado, a Despesa total foi de R\$ 32.899.000,00, situação que provocou Déficit Orçamentário, sendo 85,44% Despesas Correntes e desse total 46,24% comprometido com pessoal e encargos sociais.

O gasto com educação comprometeu 37,33% da despesa total, o que significa em valores a importância de R\$ 12.275.000,00. Mais uma vez se confirma o reduzido gasto com transporte que representou no município 1,91%. Deve-se salientar que o território de Barrocas é menor do que os outros municípios, situação que diminui o custo de deslocamento. No entanto, o gasto com transporte continua muito baixo, o que induz a pensar que o deslocamento dos alunos entra nas despesas da secretaria de educação.

Com relação às fontes dos recursos e a origem observa-se a grande importância das transferências da união e do Estado, na composição dos recursos como vem sendo característica de todos os municípios da pesquisa. No ano de 2013, a receita de transferências intergovernamentais representou 99,75% de toda a receita de transferência correntes do município, sendo que o Fundeb representou 26,74%, que equivale a R\$ 7.994.000,00 dessas receitas de transferências e, no contexto das transferências da união que representa 52,87% de todas as receitas, o FNDE representa 5,11%, que equivale a R\$ 831.000,00. A soma das receitas do FNDE e do Fundeb, no ano de 2013, foi de R\$ 8.825.000,00, se levarmos em consideração que a despesa total com educação foi de R\$ R\$ 12.275.000,00,, isso significa que 71,89% de todo o gasto com educação é dinheiro de transferências do Fundeb e do FNDE.

Entre as receitas de transferências se destacam os recursos do Fundeb e os do FPM como é característica das outras cidades pesquisadas. Os recursos do Fundeb representaram aproximadamente 47% do total de recursos recebidos pelo município da união, no ano de 2013, enquanto as receitas do FPM representaram 53%.⁶⁵

e) Tucano

Nos municípios que servem como referências, o modelo orçamentário não foge ao padrão das cidades em análise. Nas palavras da secretária, a questão é posta da seguinte forma:

“... a secretaria não participa da elaboração do orçamento... isso fica sob a responsabilidade das pessoas da prefeitura... com relação à educação do campo, não tenho conhecimento como ocorre. O processo de alocação de recursos... estou organizando demandas para alocação de recursos... a educação do campo pela primeira vez está tendo uma coordenadora para pensar uma política específica que ainda não existe”.

Com relação às fontes e as origens dos recursos, a dinâmica é semelhante ao das outras cidades de pequeno porte do interior do Nordeste, com grande importância das transferências da união e do Estado na composição dos recursos. Entre as receitas de transferências se destacam os recursos do Fundeb e os do FPM como é característica das outras cidades pesquisadas. Os recursos do Fundeb representaram aproximadamente 57% do total de recursos recebidos pelo município da união no ano de 2013, enquanto as receitas do FPM representaram 42,3%⁶⁶.

⁶⁴ <http://meumunicipio.org.br> – acessado no dia 04/12/2014

⁶⁵ http://www3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios_novosite.asp - acessado em 26-04-2014

⁶⁶ http://www3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios_novosite.asp - acessado em 26-04-2014

f) Gavião

A mesma dinâmica na elaboração orçamentária se verifica no município de Gavião, com praticamente a totalidade dos recursos sendo de origem de transferências da união. A questão do orçamento é pensada da seguinte forma pelo Secretário de Educação do município

“... a elaboração do orçamento ainda está longe do modelo ideal.. não existe a cultura de discutir o orçamento... é uma equipe de contabilidade com características técnicas... O modelo orçamentário é baseado em previsões de despesas para o ano... não existe uma política específica para Educação do campo... a educação como um todo é que entra no orçamento por meio de previsão de gastos para o ano.”

Entre as receitas de transferências se destacam os recursos do Fundeb e os do FPM como é característica das outras cidades pesquisadas. Os recursos do Fundeb representaram aproximadamente 27% do total de recursos recebidos pelo município da união, no ano de 2013, enquanto as receitas do FPM representaram 72,43%.⁶⁷

6.5 O Financiamento da Educação Pública na Área da Pesquisa e a Questão do Custo - Aluno

A estimativa de receitas do Fundeb para 2014 terá como contribuição dos Estados, Distrito Federal e Municípios o Valor de R\$ 107.580.748,3. A complementação da União será de R\$ 9.682.267,3, o total da receita estimada para o Brasil será de R\$ 117.263.015.700,00, segundo dados da portaria interministerial, de 27 de Dezembro de 2013. Caso se compare com o valor do ano de 2007, que foi estimada em R\$ 48.051.694.972,03, o fundo terá um crescimento de aproximadamente 145% no período.

Para o ano de 2014, a Estimativa das receitas do Fundeb para o Estado da Bahia, segundo a Portaria Interministerial nº 19, de 27 de Dezembro de 2013, é no montante de R\$ 8.248.586.023,46. Com relação às transferências de recursos do Fundeb para os municípios da área da pesquisa, ocorreu um crescimento na quantidade de recursos destinados ao financiamento da educação, no período de 2007 a 2013, conforme ilustrado na tabela abaixo:

Tabela 28 - Evolução dos Recursos do Fundeb nos Municípios da Pesquisa – 2007 – 2014

ANO	Barrocas	Conceição do Coité	Riachão do Jacuípe	Serrinha	Gavião	Tucano
2007	4.016.872,21	11.830.439,35	3.642.947,30	14.002.194,70	974.489,63	12.742.079,02
2010	6.845.736,80	18.530.963,00	6.580,716,18	23.730.407,42	1.489.016,26	19.629.090,67
2011	7.940.340,55	22.528.908,17	8.089.393,99	28.843.086,80	1.697.567,43	24.499.440,75
2012	8.582.443,84	25.090.562,83	9.421.579,37	32.386.821,16	2.112.421,17	27.258.649,05
2013	8.001.671,30	25.642.210,08	9.543.842,25	37.777.368,22	2.073.166,45	27.312.861,84
2014*	8.280.043,56	25.369.125,53	10.361.739,42	36.267.516,45	2.830.219,57	28.676.686,10

Fonte <http://www3.tesouro.gov.br/>- Fonte(*): portaria interministerial de 27 de Dezembro de 2013- elaboração pelos autores

⁶⁷ http://www3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios_novosite.asp - acessado em 26-04-2014

Entre os anos de 2007 e 2012, houve um grande crescimento dos recursos transferido do Fundeb para os municípios, entretanto entre 2012, 2013 e 2014 ocorreu uma relativa estagnação nas transferências de recursos, situação que se explica pela mudança na quantidade de matrículas no município.

No município de Conceição do Coité, entre 2007 e 2014, ocorreu um aumento do tamanho dos recursos na ordem de 114,44%. No município de Barrocas, no período de 2007 a 2014, ocorreu um aumento no valor dos recursos na ordem de 106,17%. No município de Riachão do Jacuípe, o aumento dos recursos no período foi de 184,48%. No município de Serrinha, o crescimento dos recursos para educação distribuído pelo Fundeb será na ordem de 159,01%.

Com relação aos municípios de referências, a situação é a seguinte: em Gavião, ocorreu um aumento no período de 2007 a 2014 de aproximadamente 190,55%. No que se refere a Tucano, o crescimento no período foi de 125,05%. Isso significa que todos os municípios tiveram crescimento nos seus recursos.

No que tange à questão da definição do valor anual por aluno, para o ano de 2014, no Estado da Bahia, o valor estimado para creche em tempo integral é de R\$ 2.971,24, para creche em tempo parcial, o valor é de R\$ 2.285,57, para pré-escola integral o valor é de R\$ 2.971,24, para pré-escola em tempo parcial, o valor é de R\$ 2.285,57. No que se refere ao ensino fundamental, o valor nas séries iniciais urbanas é de R\$ 2.285,57 e para as séries iniciais rurais o valor é de R\$ 2.628,40.

Para compreensão da relação custo/benefício em educação, é importante fazer uma análise comparativa entre a evolução dos gastos em educação dos municípios, e os indicadores de aprovação, reprovação, abandono escolar e distorção idade-série. Conforme podemos analisar na tabela 29.

Tabela 29 Síntese das taxas de rendimento dos municípios- 2008-2013

Município	Matrícula		Aprovação		Reprovação		Abandono		Distorção idade serie	
	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013
Bahia			74,4	86,7	17	10,5	6,8	2,8	42	30
Barrocas	1.311	826	57,6	85,7	26,2	11,4	12,5	2,9	63	29
Conceição do Coité	4.934	3.762	61,8	89,0	20,2	8,0	17	3,0	34	21
Riachão do Jacuípe	1.141	891	76,2	92,0	9,3	5,0	4,2	3,0	33	24
Serrinha	4.472	3.404	49,1	83,1	23,1	6,2	22,4	7,2	54	40
Gavião	156	89	85,0	92,5	23,5	6,2	4,7	1,2	45	20
Tucano	4.701	3.464	56,6	88,0	22,4	10,0	9,8	2,0	58	36

Fonte: sistematizado pelos autores

Apesar de ter ocorrido um aumento no custo anual do aluno, no período de 2010 a 2013, o benefício desse acréscimo pode ser visualizado pela redução das despesas de reprovação e abandono. Quando se compara o ano de 2013 com o ano de 2010, se percebe claramente uma redução de recursos, tanto para as escolas do campo como para as escolas urbanas. No Estado da Bahia, ocorreu um aumento da despesa com reprovação e abandono, no período analisado para as escolas urbanas, num valor equivalente a 33,19%, enquanto para as Escolas do Campo, ocorreu uma redução de despesa, num valor de 7,39%.

Tabela 30 – Valor Anual Estimado Por Aluno No Ensino Fundamental Nas Séries Iniciais Urbana e Rural no Período de 2008 a 2013 – no Estado da Bahia - R\$ 1,00

UF	Nº de Reprovado e Abandonado						Custo Aluno no ensino Fundamental						Despesas com Reprovação e Abandono (milhões)												
	Iniciais Urbano			Iniciais Rural			Iniciais Urbano			Iniciais Rural			Iniciais Urbano			Iniciais Rural									
	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013									
Bahia	132.024	96.907	101.422	59.239	1.414,85	2.243,71	1.627,08	2.580,27	187.724.000,04	250.046.000,22	165.021,70	152.829,39	224	84	417	126	1.414,85	2.243,71	1.627,08	2.580,27	316.926,40	188.471,64	678.492,36	325.114,02	
Barrocas	470	257	1.293	420	1.414,85	2.243,71	1.627,08	2.580,27	664.979,50	576.663,47	2.103.814,40	1.083.713,40													
Conceição do Coité	166	97	155	90	1.414,85	2.243,71	1.627,08	2.580,27	234.865,10	217.639,87	252.197,40	232.224,30													
Riachão do Jacuípe	1.039	473	1.255	756	1.414,85	2.243,71	1.627,08	2.580,27	1.470.029,10	1.061.274,80	2.041.985,40	1.950.684,10													
Serrinha	45	18	19	9	1.414,85	2.243,71	1.627,08	2.580,27	63.668,25	40.386,78	30.914,52	23.222,43													
Gavião	419	157	1.340	455	1.414,85	2.243,71	1.627,08	2.580,27	592.822,15	352.262,47	2.180.287,20	1.174.022,60													
Tucano																									

Fonte: <http://www.qedu.org.br> – acesso em 17/12/2014 - <https://www.fnde.gov.br> – acesso em 18/12/2014

No município de Barrocas, ocorreu uma redução de despesas para as escolas urbanas, num valor de 40,53% e para as escolas do campo, ocorreu uma redução de despesa num valor de 52,08%.

No município de Conceição do Coité ocorreu uma redução de despesas com reprovação e abandono para as escolas urbanas, no valor de 13,28% e para as escolas do campo ocorreu uma redução de despesa, no valor de 48,47%.

No município de Riachão do Jacuípe, ocorreu uma redução de despesas com reprovação e abandono para as escolas urbanas, no valor de 7,33% e para as escolas do campo, ocorreu uma redução de despesa no valor de 7,91%.

No município de Serrinha ocorreu uma redução de despesas com reprovação e abandono para as escolas urbanas no valor de 27,80% e para as Escolas do Campo ocorreu uma redução de despesa no valor de 4,47%

No município de Gavião ocorreu uma redução de despesas com reprovação e abandono para as escolas urbanas no valor de 57,64% e para as escolas do campo ocorreu uma redução de despesa num valor de 24,88%

No município de Tucano ocorreu uma redução de despesas com reprovação e abandono para as escolas urbanas no valor de 40,57% e para as escolas do campo ocorreu uma redução de despesa no valor de 46,15%

Com relação à questão do rendimento escolar, inicialmente, percebemos que ocorreu uma evolução positiva nos indicadores de rendimento, tanto em âmbito nacional, como regional e nos municípios da pesquisa. No entanto, ainda existe um caminho a perseguir.

Em valores absolutos, o Brasil, Riachão de Jacuípe e Gavião estão com aprovação acima dos 92%, Conceição do Coité com 89% e Tucano com 88% estão com aprovação acima da média da Bahia que foi de 86,7% em 2013. Por outro, os municípios de Barrocas com 85,7% de aprovação e Serrinha com 83,1% de aprovação estão com média abaixo do Brasil.

Entretanto, quando analisamos o processo de aprovação pelo prisma da variação da taxa ao longo do tempo, todos os municípios da pesquisa apresentaram resultados mais favoráveis do que o Brasil. Na Bahia, o município de Serrinha, com uma variação de 69,24% no período de 2007 a 2013, foi o que obteve o melhor resultado em termos de variação da taxa, muito acima da média nacional que foi de 8,05% e da Bahia que foi de 15,75%.

É preciso que se faça uma observação sobre o comportamento da taxa de aprovação nos municípios de Riachão do Jacuípe e Serrinha. No município de Riachão do Jacuípe, apesar desta variação ter sido bem limitada no período de 2010 a 2013, é preciso que se diga que o município já trabalhava com uma taxa de aprovação próxima dos 90%, situação que de certa forma justifica a pouca variação das taxas. Já Serrinha teve uma grande variação entre 2007 a 2013, porque tinha um percentual de 49,1% de aprovação e vai para 83,1%, além do número de alunos envolvidos. A taxa de Gavião, no entanto, sai de 85,0 para 92,5, com um número de 89 matrículas. Assim, o impacto é muito menor do que o que ocorre nos municípios de referencia da pesquisa.

É entendimento dos atores envolvidos na reflexão sobre a qualidade da educação no Brasil que os processos de ensino e de aprendizagem se relacionam à qualidade dos insumos utilizados. Em outras palavras, a ideia central é de que a garantia de insumos representa uma condição necessária para a qualidade do ensino. Assim, se a escola conta com uma boa infraestrutura, com equipamentos adequados e condições de trabalho satisfatórias, fica mais fácil atrair e manter bons profissionais na direção da escola, na sala de aula e no apoio pedagógico, recursos esses essenciais para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Essa questão dos recursos e benefícios se coloca também quando se analisou o gasto específico do MOC, para realizar o trabalho de assessoria nos municípios, atualmente, realizado por meio dos subsídios da cooperação internacional.

A Receita Total do MOC calculada para seis municípios onde se trabalha a metodologia CAT representou no ano de 2013 o equivalente a R\$ 269.027,33, o que equivale a uma média de R\$ 44.839,55, por municípios. Vejamos na tabela abaixo quanto a receita do CAT representa em varias modalidades de receitas educacionais dos municípios:

Tabela 31 Relação Proporcional entre as Receitas do MOC e as Receitas dos Municípios no ano de 2013 – R\$ 1,00

Receita Média do MOC no Valor de R\$ 44.839,55 mil para Despesas nos Municípios que Utilizam Metodologia CAT						
Receitas/ Municípios	Fundeb	Fundeb + FNDE	Receita Total da Educação	A Média de Receitas por Município MOC em Relação ao Fundeb	Média de Receitas por Município MOC em relação ao Fundeb + FNDE	A Média de Receitas por Município MOC em Relação à Receita Total da Educação
Barrocas	8.001.671,30	8.832.000,00	12.275.000,00	0,56%	0,51%	0,36%
Conceição do Coité	25.642.210,00	28.969.000,00	32.785.000,00	0,17%	0,15%	0,13%
Riachão do Jacuípe	9.543.842,25	10.346.000,00	15.596.000,00	0,47%	0,43%	0,28%
Serrinha	38.744.000,00	43.895.000,00	45.034.000,00	0,11%	0,10%	0,09%

Fonte: MOC (2013) - <http://www.qedu.org.br> – acesso em 17/12/2014 - <https://www.fnde.gov.br> – acesso em 18/12/2014

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

Não existe uma discussão nem um posicionamento entre o MOC e os municípios, no que se refere ao uso de recursos que dispõem para financiamento das escolas, inclusive para pagamento da formação dos professores: assessoria, material e transporte. Isso precisa ser aprofundado, visto que nem sempre a instituição poderá contar com apoio de instituições internacionais para sua sustentabilidade.

Uma questão que ficou evidente foi a grande importância das transferências governamentais no orçamento dos municípios e como os recursos da educação representam o maior volume de recursos de todos os orçamentos municipais. No entanto, é preciso que se diga que para garantir o CAQi, é preciso que se pense no aumento dos recursos e no seu gerenciamento, com participação e transparência para que se possa gerar eficácia e maior equidade na educação.

A dificuldade para que determinadas propostas de educação contextualizada e do campo se tornem políticas públicas, muitas vezes, esbaram na herança patrimonialista que marca os Estados e Municípios. Geralmente, os gestores e técnicos das políticas sociais não possuem autonomia financeira, para um planejamento estratégico a curto, médio e longo prazo, na perspectiva de uma política estruturadora de Estado que assegure o direito de todos a uma educação socialmente referenciada. O que realmente ocorre é uma fragmentação e justaposição de programas e projetos, dificultando a implementação da Educação Contextualizada.



Profa. Francisca Baptista - uma das fundadoras do Projeto CAT

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme assinalado nas páginas iniciais, este livro apresentou os resultados de uma pesquisa sobre o Projeto *Structural Improvements to Rural School Education* implementado pelo Movimento de Organização Comunitária– MOC em municípios da região semiárida baiana, em cooperação com o *Institut zur Cooperation bei Entwicklungs Projekten* – ICEP. Este projeto assume na região a metodologia do Projeto CAT- Conhecer, Analisar e Transformar ação educativa desenvolvida na região semiárida há mais de 15 anos pelo MOC.

A pesquisa foi desenvolvida de 2012 a 2014, por uma equipe multidisciplinar e interinstitucional de pesquisadores: professores, mestrandos, doutorandos e educadores populares. Analisou e discutiu os fundamentos, a metodologia, as estratégias operacionais e os impactos do referido projeto, notadamente no que diz respeito a sua:

- ✓ eficácia no que se refere aos objetivos propostos e aos resultados do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes e à sua permanência com sucesso na escola;
- ✓ efetividade nas mudanças empreendidas na prática pedagógica das escolas, organização da escolaridade e do trabalho pedagógico e relação escola e comunidade;
- ✓ relevância para a melhoria da política educacional; na implementação da educação contextualizada nos municípios selecionados como campo empírico da investigação; na melhoria do processo de aprendizagem nas escolas e na formação de conselheiros de educação e de outros gestores públicos, para atuar de forma mais efetiva e eficaz na formulação, implementação e controle das políticas educacionais contextualizadas à realidade do campo no semiárido brasileiro;
- ✓ eficiência em termos do financiamento da educação e dos custos da proposta, comparando quatro municípios que trabalham com o CAT (Conceição do Coité, Riachão de Jacuípe, Barrocas e Serrinha) com dois outros que não adotaram essa metodologia (Gavião e Tucano) e que foram tomados como grupo de controle.

Fundamentando-se teoricamente nos escritos de Paulo Freire e nas concepções sobre educação no campo, a pesquisa foi pautada pela metodologia da pesquisa-ação, uma vez que seu objeto exigia a inserção dos pesquisadores no meio e a participação efetiva da população envolvida no processo de geração de conhecimentos. Efetuando um contato de forma direta ou mais indireta e uma interação permanente entre os pesquisadores e os sujeitos envolvidos, além do recurso a dados secundários, documentos e outras fontes, a investigação realizou:

- ✓ um amplo levantamento de dados em órgãos oficiais e em outras fontes sobre as características dos municípios selecionados e daqueles escolhidos como grupo de controle, com ênfase nas suas condições demográficas, econômicas, sociais e educacionais;
- ✓ a aplicação de questionários específicos e amostras de alunos, ex-alunos, professores e coordenadores dos municípios e de escolas onde o CAT vem sendo implementado e daqueles que não aderiram a essa proposta, caracterizando o perfil desses sujeitos e colhendo os seus depoimentos sobre a condução e impactos da metodologia em discussão;
- ✓ diversas entrevistas abertas e aprofundadas e de grupos focais com pais de alunos, conselheiros de educação, lideranças comunitárias, diretores de escolas e outros gestores, para avaliação da contribuição da metodologia em apreço para o aprendizado e formação escolar e para a identificação do seu impacto mais amplo, no âmbito do município;
- ✓ a observação direta da realidade investigada, envolvendo, inclusive, diversas visitas a escolas rurais e urbanas, nos municípios selecionados para a investigação e naqueles

que compuseram o grupo de controle, para o conhecimento da sua infraestrutura e condições de funcionamento;

✓ um aprofundamento da dimensão pedagógica da investigação, com a análise dos planos municipais de educação, de projetos político-pedagógicos das escolas, fichas de avaliação discente e outros documentos, assim como das taxas de rendimento refletidas na aprovação, reprovação, distorção idade- série e abandono escolar dos alunos;

✓ Levantamento de dados financeiros, orçamentos e custos educacionais dos municípios, com ênfase nos recursos destinados ao ensino básico e à educação no campo, incluindo entrevistas com os Secretários de Educação e outros gestores;

– seminários de pesquisa para a socialização e discussão dos resultados da investigação com o público beneficiário, com uma participação bastante expressiva de professores, coordenadores, diretores de escola, alunos, lideranças comunitárias e gestores públicos que deram uma contribuição muito significativa para o avanço das constatações;

– reuniões com a equipe do MOC, em cada etapa da pesquisa, para reflexões sobre os seus resultados;

– levantamento das escolas que participaram do SAEB e da Prova Brasil, em cada município, para a análise do rendimento dos seus alunos;

Com a sistematização, análise e discussão do amplo conjunto de dados daí obtidos, foi possível evidenciar:

– Os impactos positivos do CAT, para a aprendizagem e a formação das crianças e adolescentes que a ele tem acesso e para a própria melhoria das condições socioeconômicas e educacionais dos municípios;

– Os fatores que interferem para a efetividade, eficiência e eficácia da proposta em discussão, assim como a sua contribuição para o fortalecimento das políticas e pela qualidade da educação na área estudada;

– Os custos da sua implantação e a viabilidade financeira de sua universalização como uma política pública.

As primeiras evidências sobre a eficácia, eficiência e efetividade do CAT e sobre a sua relevância, no que se refere à aprendizagem e formação mais ampla dos alunos e à melhoria das condições educacionais e sociais dos municípios estudados apareceram nos depoimentos dos egressos e alunos atuais sobre a sua experiência escolar. Questionados sobre essa experiência, os estudantes referiram-se à mesma com saudade e bastante entusiasmo, destacando o compromisso e dedicação dos professores, a dimensão lúdica e prazerosa da metodologia e o interesse despertado por atividades como as pesquisas, passeios e eventos culturais. Especialmente, entre os egressos da primeira geração, houve um reconhecimento de que o CAT influenciou bastante ou até mudou as suas vidas, contribuindo para um maior conhecimento e compreensão da sua realidade, valorizando o trabalho, a cultura e a vida do campo, desenvolvendo a autoestima dos alunos, ensinando-os a trabalhar em equipe, despertando o seu interesse pela leitura, ampliando a sua reflexão crítica, sua capacidade de expressão, seus horizontes e aspirações educacionais.

Além disso, os princípios e orientações do CAT, sua articulação com o MOC, com as famílias dos alunos e com organizações da sociedade civil, discutindo a dinâmica do campo, quebrando a sua visão inferiorizada, reconhecendo-o como lugar de vida e de produção, enfatizando a solidariedade e o envolvimento com os problemas coletivos, discutindo as questões locais e contribuindo para a mobilização da sociedade, para o seu enfrentamento, estenderam os benefícios do projeto para além do âmbito escolar. Foram ressaltadas, nesse sentido, a difusão de práticas mais adequadas e sustentáveis de plantio e colheita, a ênfase nos cuidados com a preservação e conservação do solo e da água e a campanha pela multiplicação de hortas e de cisternas comunitárias, entre outras realizações.

Entre os alunos dos municípios e escolas que não trabalham com a proposta, foi bem outra a avaliação. Eles se reportaram à experiência escolar sem grande entusiasmo, como uma obrigação imposta pelos pais, da qual “caíram fora” logo que puderam, até porque não conseguiram obter um maior sucesso no seu enfrentamento, ou como a instituição que lhes propiciou o domínio da leitura e escrita, destacando, na grande maioria dos casos, quase que apenas o recreio e a merenda entre os seus maiores atrativos. E não foram apenas essas diferenças encontradas.

Fichas de avaliação, desenhos e outros procedimentos de coleta de dados evidenciaram como os alunos do CAT adquirem uma compreensão mais ampla, diversificada e positiva do meio em que vivem (o semiárido baiano), reportando-se a residências, bioma caatinga, fruteiras, clima, seca, enquanto os estudantes das escolas que não trabalham com a educação contextualizada tiveram dificuldade em responder a questões específicas sobre o referido meio ou o associaram, sobretudo a palavras como lugar quente, capim seco e pouca chuva.

Em ambos os grupos, os estudantes pesquisados declaram ter adquirido o gosto pela leitura, mas, se no primeiro grupo ela abrangia livros de literatura, contos de fada, fábulas e histórias em quadrinhos e a escrita parecia ser mais fluente, no segundo grupo, a leitura se limitava aos escritos no quadro escolar, aos livros didáticos utilizados, a histórias em quadrinhos e a produção textual era também mais restrita.

Assim, no levantamento com os diferentes grupos, identificamos vários resultados do trabalho, em diferentes pontos de vista, tais como:

1. Contexto socioeconômico

- ✓ Aplicação da Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, da qual resultou na valorização da agricultura familiar, pois os municípios começaram a comprar esses produtos diretamente das associações de agricultores familiares para a merenda escolar. A partir do trabalho desenvolvido com ficha pedagógica, os/as estudantes começaram a aceitar melhor a inserção dos alimentos da agricultura familiar no cardápio da alimentação escolar;
- ✓ Diminuição das taxas de analfabetismo no total dos municípios campo de pesquisa, de 2000 a 2010, alcançando taxas abaixo de 16,5%; é relativamente baixa taxa de analfabetismo no meio rural da área do Projeto (23,81%), se compararmos com a média do semiárido (24,8%) e acima da Bahia (16,3%%).
- ✓ Construção de hortas nas escolas e comunidades, garantindo assim alimentos mais saudáveis e ganhos para as famílias;
- ✓ Maior cuidado com o meio em que vivem com tratamento do solo e busca de estratégias para a convivência com a estiagem, como por exemplo, a contribuição na construção de cisternas nas comunidades;
- ✓ Melhoria de práticas sanitárias nas comunidades rurais pela formação desenvolvida na escola com as famílias;
- ✓ Coleta de lixo e construção de estradas, por exemplo, no município de Conceição do Coité;
- ✓ Melhoria na renda dos egressos, devido a um maior nível de escolarização, compromisso com a convivência com o semiárido no envolvimento comunitário e social.

2. No que se refere ao Sistema de ensino

- ✓ Processo de discussão entre os diferentes sujeitos: gestores, coordenadores, diretores, professores sobre a construção do currículo contextualizado, nos municípios;
- ✓ Inserção nos planos municipais de educação de objetivos e metas sobre a Educação do Campo, com referencia ao CAT;

- ✓ Criação de espaços de gestão da política da Educação do Campo nas secretarias municipais;
- ✓ O esforço de elaboração das Fichas Pedagógicas nos municípios, a partir da discussão entre professores e coordenadores pedagógicos;
- ✓ Integração entre os dois projetos – CAT e Baú - tem favorecido mais o trabalho nos municípios, inclusive com aquisição de baús para trabalhar a leitura nas escolas;
- ✓ No que se refere à aprovação dos estudantes, Riachão de Jacuípe e Gavião estão com aprovação acima dos 92%, Conceição do Coité, com 89% e Tucano, com 88% estão com aprovação acima da média da Bahia que foi de 86,7%, em 2013. Precisa-se acompanhar o desempenho de Barrocas, com 85,7% de aprovação e Serrinha, com 83,1% de aprovação que estão com média abaixo do Brasil.
- ✓ Adesão dos secretários municipais de Educação ao Projeto CAT e sua metodologia.

3. No que se refere à escola e seus sujeitos

- ✓ A adesão dos estudantes, professores e pais à proposta. Gostam da escola. Gostam de trabalhar com o CAT, acreditam que este caminho é o que deve ser adotado como proposta pedagógica das escolas;
- ✓ Professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas, com perfil de formação inicial de nível superior, o que evidencia um profissional habilitado para o trabalho docente;
- ✓ O estímulo à continuidade dos estudos e ao envolvimento com os problemas da comunidade por parte dos egressos da proposta é algo significativo nos resultados coletados;
- ✓ Os egressos da proposta apresentam um maior rendimento considerando a média salarial da região pesquisada, pela formação que tiveram dentro de tecnologias sociais para convivência com o semiárido, de comunicação e manejo com recursos de multimídia e de práticas voltadas para inserção nas organizações da sociedade civil;
- ✓ Os estudantes apresentam uma maior autoestima, participação nas atividades propostas nas escolas e aprenderam a conhecer a realidade socioambiental do semiárido; a valorizar o meio ambiente; a preservar as áreas de caatinga que ainda existem;
- ✓ Os professores consideram que a proposta do CAT mudou sua prática docente, pelo maior conhecimento e envolvimento com o mundo e a experiência dos seus alunos, pela valorização da vida no campo, melhorou sua formação e capacitação para o trabalho, pelo estímulo à sua reflexão crítica e à pesquisa, porque suas aulas se tornaram mais prazerosas, despertaram um maior interesse e atenção por parte dos alunos, maior troca de experiências entre os colegas e um maior contacto e colaboração das suas famílias.

4. Do ponto de vista das famílias e da comunidade

- ✓ As famílias apresentam uma avaliação positiva da proposta, reconhecem que seus filhos se tornaram mais criativos, com a melhora no desempenho, se sentem reconhecidos e valorizados pela escola;
- ✓ Identificam os benefícios que a Proposta trouxe para melhoria das escolas e na comunidade, com o trabalho realizado com as devolutivas;
- ✓ As lideranças da comunidade identificam várias ações que contaram com a contribuição da escola, seus estudos e mobilização, e que resultaram em conquistas de direitos para a comunidade;
- ✓ A contribuição da proposta e da articulação com o MOC para a melhoria das condições de vida locais, mencionando a promoção de palestras e discussões e o incentivo à

mobilização da sociedade pela coleta pública de lixo, aquisição de sementes e cisternas comunitárias, plantio de árvores frutíferas e hortas, combate ao desmatamento e às queimadas e difusão de práticas agrícolas mais adequadas e sustentáveis, com a vinda de técnicos agrícolas como assessores.

Esses e outros benefícios do CAT também se fizeram presentes nos depoimentos dos professores, coordenadores, diretores de escolas, pais de alunos, lideranças da sociedade civil, secretários municipais de educação e outros gestores, ainda que certas fragilidades e limitações da proposta também fossem assinaladas. Para os professores que representam os catalizadores das mudanças desejadas, mas que trabalham em condições bastante difíceis, em escolas multisseriadas, sem o material de apoio necessário, o CAT contribuiu para ampliar a sua formação, conhecimento da realidade local e compromisso com a educação; quebrou o seu isolamento profissional e propiciou uma valiosa troca de experiências com colegas de outras escolas; estreitou os laços com as famílias, que passaram a acompanhar melhor o desempenho das crianças, ampliando igualmente a atratividade, a valorização e a colaboração com as escolas. A metodologia do CAT tornou as aulas mais prazerosas e ricas, despertando um maior interesse, atenção e participação dos alunos, fortalecendo sua identidade e autoestima, sua maturidade, capacidade de comunicação e expressão, visão crítica e espírito transformador.

Como seria de esperar, fragilidades e limitações também foram constatadas e mencionadas, no decorrer da investigação, notadamente no que se refere ao caráter multisseriado das escolas, as suas condições de infraestrutura física e a carência de equipamentos, para dar suporte à prática pedagógica. Embora a formação dos professores tenha experimentado um avanço significativo, pois a maioria já tem nível superior ou cursos de especialização, eles não foram qualificados especificamente para a educação do campo, exigindo um maior investimento nessa qualificação. Mas esse investimento precisa ser ampliado e o número insuficiente dos coordenadores e supervisores não estaria permitindo um melhor acompanhamento do cotidiano das escolas e a renovação do seu quadro de professores. Alguns deles manifestaram um relativo ceticismo, no que tange à mobilização e participação das famílias. Assim, desafios precisam ser superados de diferentes pontos de vista. Por isto, elencamos orientações para a continuidade do trabalho nos municípios, conforme relatados a seguir.

ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO CAT NOS MUNICÍPIOS

1. Do ponto de vista mais geral

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

2. Do ponto de vista do sistema de ensino

- a) Participação nos fóruns da educação, especialmente da Educação do Campo e Contextualizada na região, no Estado e no Brasil;
- b) Discussão com os gestores sobre os diferentes projetos e programas existentes nos municípios e sua articulação, considerando a Proposta CAT;
- c) Sistematização de orientações que possam contribuir na construção e/ou reformulações dos currículos municipais, na perspectiva da contextualização das propostas pedagógicas;
- d) Retomada da formação dos conselheiros escolares, das discussões sobre os diferentes instrumentos da política educacional, especialmente, sobre a implementação dos marcos normativos da Educação do Campo;
- e) Estudo e debate sobre o ciclo orçamentário e os processos de construção de políticas públicas municipais, com gestores, coordenadores e representantes da sociedade civil;
- f) Levantamento dos conselhos de educação em funcionamento efetivo, com acompanhamento dos processos educacionais do município, realização de formações específicas para os conselheiros da educação, do Fundeb e alimentação escolar;
- g) Piso salarial da categoria e condições de trabalho, para que o docente tenha tempo para planejamento e estudo;
- h) Discussão com prefeitos e secretários de educação sobre os programas e projetos nos municípios: prioridades, integração e definição da proposta pedagógica municipal;
- i) Discussão com prefeitos e secretários de educação sobre o Projeto CAT, seus objetivos, metodologia e finalidades enquanto uma proposta de política de educação para a rede pública do semiárido;
- j) Realização de estudos pelas secretarias para um reordenamento das escolas nas comunidades, assegurando a Educação Infantil e o Ensino fundamental nas comunidades e estabelecendo parcerias com o Estado, para a nucleação rural com oferta do ensino médio;

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

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

4. Do ponto de vista da metodologia

- a) Aprofundamento da proposta, deixando claro a definição da entidade por sua

- implementação em que etapa da educação básica, se para universalização ou não em toda rede pública e que tipo de parceria com o poder público municipal;
- b) Elaboração da ficha pedagógica por diferentes dinâmicas, considerando o tempo de vivência de cada município e escola com a proposta: elaboração pela equipe do MOC, elaboração coletiva pelos coordenadores, elaboração coletiva com os professores, por município, elaboração por escola;
 - c) Sistematização das práticas desenvolvidas pela metodologia nos municípios, para contemplar a diversidade existente e a autoria das escolas em cada lugar;
 - d) Produção de materiais didáticos pedagógicos para as diferentes temáticas trabalhadas na proposta para subsidiar os professores;
 - e) Articulação entre CAT e Baú de Leitura, como estratégia para a contextualização do conhecimento e para o desenvolvimento de leitores críticos da realidade;
 - f) Aprofundamento na metodologia dos conceitos de campo e cidade no semiárido, para dar uma maior fundamentação teórica aos educadores.
 - g) Sistematização explicitando os fundamentos teóricos, o itinerário pedagógico da proposta – conhecer, analisar, transformar – e a avaliação como algo que perpassa todas as etapas da metodologia, envolvendo todos os sujeitos e não apenas os estudantes, formulando sugestões para os processos avaliativos e seus respectivos instrumentos.
 - h) Acompanhamento e monitoramento da equipe do MOC e da Universidade do trabalho nos municípios e nas escolas.

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

A primeira delas destaca a importância das transferências federais e estaduais para os municípios pequenos e pobres, como os pesquisados, assim como a concentração percentual desses recursos na área da educação. Uma segunda, bastante positiva, mostra que a evolução favorável do rendimento dos alunos das escolas do campo tem reduzido as despesas com a reprovação e o abandono escolar dando uma maior “folga” aos municípios para outros investimentos educacionais. Também foi constatada a existência de recursos orçamentários para a formação continuada dos profissionais da área com o pagamento de assessoria, material e transporte, com valores que não podem ser considerados como desprezíveis, embora muitas vezes careçam de melhor aplicação.

Também ficou patente que mesmo nos municípios que adotam e avaliam positivamente a proposta do CAT, ela não se encontra universalizado, ficando restrita a uma parte das escolas ou, até mesmo, a algumas classes das escolas existentes e enfrentando certas resistências, entre outros motivos, por ser considerada como mais trabalhosa. Além disso, com o avanço do movimento pela melhoria da educação no campo tem chegado aos municípios múltiplos e superpostos projetos educacionais “concorrentes”, como o PACTO e o PNAIC, que entregam o material didático pronto e oferece incentivos financeiros, levando a uma opção preferencial pelos mesmos, em detrimento do CAT. E ainda sobre as limitações, não se pode esquecer que as transformações desejadas e incentivadas pela proposta em discussão vêm se chocando com determinações estruturais e sociais mais amplas, como a concentração de posse da terra, da renda, da água e a intensa pobreza da população.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 1988.
- BAPTISTA, Naidison de Quintella. Conhecendo e Refletindo Sobre o Semiárido e Agroecologia. *In: Construindo Saberes para a Educação Contextualizada*. Feira de Santana. 2011.
- BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. *In: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. Verbetes do **Dicionário da Educação do Campo**. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 257-265.
- CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO – O “MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA – MOC”. 2011. MIMEO
- CHIANCA, T.; MARINO, E.; SCHIESARI, L. *Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil*. **Coleção Gestão e Sustentabilidade**. São Paulo: I. Fonte/Editora Global; 2001.
- COHEN & FRANCO. **Avaliação de projetos sociais**. 3ª Ed. São Paulo, Vozes, 1993.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Autores Associados, Campinas, 4a ed.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. Verbetes do **Dicionário da Educação do Campo**. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 744-748.
- FIGUEIREDO, Marcus Faria & FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. “Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica”, *in: Textos IDESP*, nº. 15, 1986, mimeo.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Política e Educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREITAS, H *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v.35, n.3, jul/set, 2000.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília:

Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGUETTE, T.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HEREDIA, Beatriz, PALMEIRA, Moacir e LEITE, Sérgio Pereira. Sociedade e Economia do “agronegócio” no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 25, n. 74, out. 2010, p. 159-196.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, Mito e Desafio: uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade Revistas e Livros, 1993.

LEITE, Sérgio Pereira e MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. Verbete do **Dicionário da Educação do Campo**. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 79-85.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido - uma visão holística**. – Brasília: Confea, 2007.

MOURA, Abdalaziz. Filosofia e Princípios da PEAD (PE) e do CAT (BA). In. BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro, BAPTISTA, Naidison de Quintella (Org.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana, BA, 2003.

MÉNDEZ, Juan Manuel. (Trad. Magda Schwarzhaupt Chaves). **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**. v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo**. Escola, Currículo e Contexto. Juazeiro, BA. ADAC. 2011.

ROCHE, Chris. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. Fortaleza/CE: BNB/ETENE, 2008.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. Dissertação de Mestrado - UFPE, Recife, 2000.

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

SILVA, Maria Ozanira Silva e (ORG). **Avaliação de Políticas e programas sociais teoria e prática**. Ed.Veras, São Paulo, 2001

SILVA, Janssen Felipe da. *In*: SILVA, Janssen Felipe da, HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre : Mediação, 2012.

SOUZA, João Francisco de. **E a Educação: ¿¿Quê??** - A educação na sociedade e/ou a Sociedade na Educação. Recife: Bagaço, 2004.

WOOLDRIGE, J. M. **Introdução à Econometria**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE – A ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL SOCIO-EDUCACIONAL NOS MUNICÍPIOS

1. Número de População, área dos municípios e densidade demográfica
2. Número de matrículas na Educação Básica por localização geográfica
3. Aprovação, reprovação e evasão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios.
4. Distorção idade-série por nível de ensino e localização geográfica
5. Número de Estabelecimentos por nível de oferta e localização geográfica dos municípios
6. Instrumentos/Espaços das Políticas Educacionais existentes nos municípios
7. Número de Espaços de Gestão e de Financiamento da Educação
8. Número de pessoas envolvidas na ação do MOC
9. Número de Estabelecimentos que possuem trabalho do MOC
10. Número de Professores por função docente e localização geográfica
11. Nível de Formação dos Professores por localização geográfica
12. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Município por escola
13. Compra direta da merenda escolar na AF
14. Número de devoluções no ano por município
15. Número de hortas e pomares implantados nas escolas e nas comunidades

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES DAS ESCOLAS

Entrevista nº.: _____

- 1 – Sexo
- 2 – Idade
- 3 – Instrução e ocupação do pai
- 4 – Instrução e ocupação da mãe
- 5 – Formação
- 6 – Cursos de atualização/especialização
- 7- Há quanto tempo tem contato com a Proposta do CAT? Como foi o início da Proposta?
- 8 – Principais dificuldades enfrentadas na experiência como gestor?
- 9 – A proposta do CAT lhe ajudou a enfrentar essas dificuldades? Como?
- 10 – Há repasses de recursos diretamente à escola? De quem?
- 11 - São oferecidas capacitações para os gestores? Quando e como?
- 12 - A entidade gestora acompanha/monitora/avalia o desempenho dos alunos com dados sistemáticos? Como?
- 13 - A escola possui um conselho escolar? Quem participa? Como funciona?
- 14 - A proposta do CAT trouxe mudanças/benefícios:
 - Para os professores? Quais?
 - Para os alunos? Quais?
 - Para a prática gestora? Quais?
 - Para as famílias dos alunos? Quais?
 - Para a comunidade mais ampla? Quais?
 - Para as políticas educacionais do município? Quais?
- 15 - Quais os fatores que contribuíram para esta mudança?
- 16 - Essa proposta precisa ser aprofundada ou melhorada? Como?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES MUNICIPAIS

Entrevista nº.: _____

- 1 – Sexo
- 2 – Idade
- 3 – Formação
- 4 – Cursos de atualização/especialização
- 5- Há quanto tempo tem contato com a Proposta do CAT? Como foi o início da Proposta?
- 6 – Principais dificuldades enfrentadas na experiência como gestor?
- 7 – A proposta do CAT lhe ajudou a enfrentar essas dificuldades? Como?
- 8 – Como se dá o funcionamento do Conselho Municipal de Educação e o da Alimentação Escolar?
- 9 – O plano municipal de educação contempla a educação do campo? Como se dá aplicabilidade à realidade do município? Qual a contribuição do CAT?
- 10 – Qual a disponibilização dos recursos para a Educação do Campo no município? Como é feita a aplicação destes recursos?
- 11 – Quais as diferenças que percebem entre as escolas que aplicam ou não aplicam a proposta do CAT no município? Por quê?
- 12 - A proposta do CAT trouxe mudanças/benefícios:
 - Para os professores? Quais?
 - Para os alunos? Quais?
 - Para a gestão pública? Quais?
 - Para as famílias dos alunos? Quais?
 - Para a comunidade mais ampla? Quais?
 - Para as políticas educacionais do município? Quais?
- 13 – Essa proposta precisa ser aprofundada ou melhorada? Como?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Entrevista nº.: _____

- 1 – Sexo
- 2 – Idade
- 3 – Instrução e ocupação do pai
- 4 – Instrução e ocupação da mãe
- 5 – Formação
- 6 – Cursos de atualização/especialização
- 7 – Há quanto tempo ensina
- 8 – Há quanto tempo ensina na área rural
- 9 – Há quanto tempo trabalha com a metodologia do CAT
- 10 – Principais dificuldades enfrentadas na experiência como docente
- 11 – A proposta do CAT lhe ajudou a enfrentar essas dificuldades? Como?
- 12 – A proposta do CAT mudou a sua prática como professor(a)? Como?
- 13 – A proposta do CAT faz diferença na aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 14 – Quais as estratégias que são pensadas para os estudantes que não aprenderam a ler e escrever? Qual a contribuição do CAT
- 15 – A proposta do CAT trouxe mudanças/benefícios:
 - Para os professores? Quais?
 - Para os alunos? Quais?
 - Para a prática pedagógica? Quais?
 - Para as famílias dos alunos? Quais?
 - Para a comunidade mais ampla? Quais?
 - Para as políticas educacionais do município? Quais?
- 16- Quais os fatores que possibilitaram estas mudanças
- 17 – Essa proposta precisa ser aprofundada ou melhorada? Como?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO (GRUPO FOCAL)

INTRODUÇÃO

Este roteiro será aplicado em grupo de discussão com estudantes que frequentam as turmas de 4° e 5° ano, nas Escolas que adotam a metodologia CAT.

O grupo de discussão permite a identificação e o levantamento de opiniões que refletem o grupo em um tempo relativamente curto, otimizado pela reunião dos participantes e pelo confronto de ideias que se estabelece, assim como pela concordância em torno de uma mesma opinião, o que permite conhecer o que o grupo pensa. O objetivo é coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre os participantes, informações acerca de um tema específico, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções.

O grupo deverá ser constituído por estudantes dos municípios de Riachão do Jacuípe e Conceição do Coité e Barrocas por serem os mais antigos com a aplicação da proposta, portanto, estas crianças deverão ter um contato com a proposta desde anos anteriores.

Deverão ser escolhidos de 02 a 03 crianças de cada escola, e uma média de 03 escolas em cada município.

Eles deverão ser agrupados por escola e o pesquisador deverá orientar o trabalho ressaltando que eles conversem sobre as perguntas e registrem a resposta do grupo.

Não deverá ter intervenção de outros adultos – professores, coordenadores, diretores, equipe do projeto – na discussão e respostas do grupo.

O pesquisador deverá ler cada pergunta e saber se ficou entendido pelo grupo. Eles deverão discutir a pergunta e registrar a resposta do grupo.

Ao final pede para cada grupo apresentar aos demais suas respostas. Para concluir o pesquisador deverá perguntar se o grupo gostaria de acrescentar algo.

G.F. 3 – ESTUDANTES DAS ESCOLAS

1. Você gosta da Escola onde você estuda? Por quê?
2. Você conhece a metodologia CAT? Se sim, qual sua opinião sobre a mesma?
3. O que você mais gosta no trabalho realizado na escola? Por quê?
4. Você conhece outras escolas que não adotam o CAT? Se sim, qual a diferença que você vê entre elas e sua escola?
5. O que precisa ser mudado na sua escola para melhorar o trabalho com a proposta CAT?
6. Você acha que o trabalho com o CAT trouxe mudanças na sua vida? Por quê?