



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DARLEAN DE SÁ RAMOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA EDUCATIVA DE
PROFESSORAS DO PROGRAMA CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A
EDUCAÇÃO DO CAMPO (CAT), EM LAMARÃO/BA**

FEIRA DE SANTANA
2025

DARLEAN DE SÁ RAMOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA EDUCATIVA DE
PROFESSORAS DO PROGRAMA CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A
EDUCAÇÃO DO CAMPO (CAT), EM LAMARÃO/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito para o Exame de Qualificação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

FEIRA DE SANTANA

2025

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

R142f

Ramos, Darlean de Sá

Formação continuada e implicações à prática educativa de professoras do programa Conhecer, Analisar e Transformar a educação do campo (CAT) em Lamarão/BA / Darlean de Sá Ramos. – 2025.

139 f.: il.

Orientadora: Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2025.

1. Educação do campo. 2. Formação continuada - Professor. 3. Prática educativa. 4. Movimento de Organização Comunitária (MOC). I. Vilas Boas, Fabíola Silva de Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 37(1-22)(814.22)

Daniela Machado Sampaio Costa - Bibliotecária - CRB-5/2077



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Redeenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Redeenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

DARLEAN DE SÁ RAMOS

“FORMAÇÃO CONTINUADA E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORAS NO PROGRAMA CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO (CAT), EM LAMARÃO/BA”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 28 de março de 2025

Prof/a. Dr/a. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Idalina Souza Mascarenhas Borghi Primeiro/a Examinador/a – UFRB

Prof/a. Dr/a. Maria Cláudia Silva do Carmo Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

AGRADECIMENTOS

Reconhecer é um ato de humildade, para além disso, um ato de coragem. Primeiro, agradeço a Deus, por este objetivo alcançado! Por me cobrir de coragem, paciência e com a certeza que nunca estive só nesta caminhada.

Aos meus pais, Dorival e Maria Zélia, e, em especial, a minha mãe, a quem considero minha primeira professora, pelos ensinamentos e orientações nos meus primeiros passos. Ela me possibilitou a descoberta da vida e dos caminhos da educação.

Aos demais familiares, pelo incentivo, encorajamento e preces infindas pela realização de minhas conquistas, não só pessoal como também profissional.

As minhas amigas de turma e também de profissão, Marylia e Najara, pela parceria, carinho e incentivo durante esta caminhada, pois ambas me incentivaram a seguir firme na caminhada, me dando as mãos durante todo o meu caminhar.

Aos meus onze irmãos, por sempre acreditarem e apoiarem minha luta incansável para alcançar o objetivo que tanto almejava. Dentre eles, peço licença para destacar Erivalda, pelo apoio e vibração por minhas conquistas, mesmo diante das dificuldades enfrentadas.

À equipe do Programa CAT/UEFS, em especial, a professora Nelmira Moreira que, de modo carinhoso me apresentou e convidou para participar do Programa CAT, na época como bolsista. A partir daí, comecei a me interessar por pesquisar o CAT. Gratidão a todos do Programa que comigo partilharam saberes, experiências e vivências que tanto contribuíram para o meu processo de formação.

À minha orientadora, professora Fabíola, que me deu as mãos e me conduziu pelo meu caminho formativo. Com todo carinho, simplicidade, seriedade e competência,

te agradeço por colaborar para o meu sonho se tornar realidade. Ter tido você nesta

caminhada foi uma honra, minha adorável, inesquecível e eterna orientadora.

Às professoras Dras. Maria Claudia e Idalina Borghi, que de maneira tão cordial, gentil, carinhosa e simpática, aceitaram o convite para participar da minha banca, trazendo contribuições e direcionamentos relevantes para este trabalho desde a qualificação, colaborando para meu processo formativo, tanto pessoal quanto profissional.

Aos colegas do Mestrado em Educação de modo geral, pelo compartilhamento de suas histórias de vida e suas experiências formativas ao longo do curso. De maneira especial, a todos (as) que integram a linha de pesquisa Currículo, Formação e Prática Pedagógica, por todo envolvimento, auxílio e incentivos nas aulas.

À direção, coordenação e às colaboradoras da Escola Municipal Traíra I, em Lamarão/BA, campo empírico da pesquisa, pela acolhida e apoio no desenvolvimento deste trabalho. Em cada um de vocês pude ver o “brilho” nos olhos e a alegria em fazer parte desta pesquisa. Em especial, agradeço às colaboradoras, também autoras deste trabalho, pela seriedade, carinho e disponibilidade nos momentos reflexivos, sem os quais esta pesquisa não seria possível nem validada.

Enfim, gratidão é a palavra que resume todo o meu caminhar durante esta jornada!

RESUMO

O processo de formação continuada vivenciado por professoras que participam do Programa CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo) constitui a temática deste estudo. O CAT é um Programa de extensão iniciado no ano de 1997, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), desenvolvido em parceria com as Prefeituras Municipais de 19 municípios baianos e com o Movimento de Organização Comunitária (MOC), que se propõe a oferecer formação continuada a docentes que atuam em escolas do campo, de modo a favorecer uma Educação contextualizada para a população do campo. Para tanto, traçou-se como objetivo geral da pesquisa compreender as implicações existentes entre a formação continuada oferecida pelo Programa CAT e a prática educativa de professoras das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Lamarão/BA. O aporte teórico dialoga com a perspectiva de formação baseada na reflexividade da prática educativa, que busca focalizar o movimento crítico sobre a prática, tomando como base estudos de Freire (1996); Dourado (2016); Gatti (2010); Imbernón (2010); Libâneo (2004); com a defesa de uma educação do campo contextualizada e voltada às necessidades da população do campo, a partir de Arroyo (2007); Molina; Nadal (2012), Caldart (2000; 2009; 2012), Santos; Ferreira (2018) Werlang; Pereira (2021), dentre outros. No que se refere aos fundamentos metodológicos, o estudo, que é de caráter qualitativo, foi desenvolvido com inspiração na pesquisa do tipo colaborativa, tal como propõe Ibiapina (2018), pautada na perspectiva do diálogo e da partilha. Para a produção de dados em parceria com as professoras colaboradoras, foram realizados grupos de discussão, que se caracterizam como rodas de conversa que visam refletir coletivamente sobre a prática educativa em escolas do campo e as implicações da formação continuada do CAT para o desenvolvimento do trabalho docente. Os resultados da pesquisa apontam que a formação continuada ofertada pelo Programa CAT é uma medida necessária à formação das professoras que atuam em escolas do campo e fundamental na valorização das populações do campo e de seu modo de vida. Entende-se que os princípios abordados visam à universalização dos conhecimentos trabalhados e ao fortalecimento do currículo e das práticas educativas. Porém, faz-se necessário elaborar alternativas voltadas à construção de um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade que circunda o cotidiano da escola do campo, uma vez que Programas que oferecem formação continuada a docentes precisam considerar a os docentes como autores de sua formação, de maneira que estes possam ressignificar e transformar a educação do campo como uma política pública.

Palavras-chave: Formação Continuada de professoras. Programa CAT. Prática Educativa. Educação do Campo.

ABSTRACT

The ongoing training process experienced by teachers who participate in the CAT Program (Knowing, Analyzing and Transforming the Reality of the Countryside) is the theme of this study. The CAT is an extension program initiated in 1997 at the State University of Feira de Santana (UEFS), developed in partnership with the Municipal Governments of 19 municipalities in Bahia and with the Community Organization Movement (MOC), which aims to offer ongoing training to teachers who work in rural schools, in order to promote contextualized education for the rural population. To this end, the general objective of the research was to understand the implications between the ongoing training offered by the CAT Program and the educational practice of teachers in rural schools of the Municipal Education Network of Lamarão/BA. The theoretical contribution dialogues with the perspective of training based on the reflexivity of educational practice, which seeks to focus the critical movement on practice, based on studies by Freire (1996); Dourado (2016); Gatti (2010); Imbernón (2010); Libâneo (2004); with the defense of a contextualized rural education focused on the needs of the rural population, based on Arroyo (2007); Molina; Nadal (2012), Caldart (2000; 2009; 2012), Santos; Ferreira (2018) Werlang; Pereira (2021), among others. Regarding the methodological foundations, the study, which is qualitative in nature, was developed with inspiration from collaborative research, as proposed by Ibiapina (2018), based on the perspective of dialogue and sharing. To produce data in partnership with the study's collaborating subjects, discussion groups were held, which are characterized as group conversation circles that aim to collectively reflect on educational practice in rural schools and the implications of CAT's ongoing training in the development of teaching work. The results of the research indicate that the continuing education offered by the CAT Program is essential in valuing rural populations and their way of life, as it is based on their specificities and rights, considering that the universalization of this knowledge contributes to strengthening the curriculum, educational practices and student subjects. However, it is necessary to observe the development of alternatives to involve not only teacher training, but also training for the community, as well as including the entire educational ecosystem in the perspective of training, a fact that involves the issue within the scope of CAT's public infrastructure, technical and administrative policies.

Keywords: Continuing Teacher Training. CAT Program. Educational Practice. Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - CAT Sujeitos do Programa de Formação...	57
Figura 2 - Etapas do CAT...	58
Figura 3 - Escola do Campo - Jardim Alegre - PR...	113
Figura 4 - Infraestrutura da Escola Traíra 1 - Acessibilidade...	113
Figura 5 - Infraestrutura da Escola Traíra 1 - Dependências...	114
Figura 6 - Infraestrutura da Escola - Tecnologias e Equipamentos...	114

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Pesquisas acadêmicas encontradas no Banco de dados da CAPES entre os anos 2019 a	
2024... ..	30-31
Tabela 1 - Categorias a <i>priori</i> e unidades de análises.....	85
Tabela 2 - Tabela 2 - Categorias a <i>priori</i> e categorias emergentes da pesquisa...	86
Tabela 3 - Categorias a <i>priori</i> e categorias finais de análise da pesquisa...	87-88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
ATD	Análise Textual Discursiva
BA	Bahia
BNCC	Base Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CAT	Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COVID - 19	Coronavírus SARS-CoV-2
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUP	Federação Única dos Petroleiros
GD	Grupo de Discussão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEP	Instituto de Cooperação e Pesquisa da Áustria
IPF	Instituto Paulo Freire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOC	Movimento de Organização Comunitária
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PR	Paraná
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REFOCAR	Rede de Formação de Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual e Feira de Santana
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ENTRELAÇAMENTOS DO PESQUISADOR COM O OBJETO	13
1.1. ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: CAMINHOS TRILHADOS PELO PESQUISADOR.	14
1.2. O OBJETO, AS MOTIVAÇÕES E A RELEVÂNCIA DO ESTUDO: O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO.	21
1.3. REVISÃO DE LITERATURA: OLHARES SOBRE OS JÁ-DITOS.	28
2. DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA CAT (CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A REALIDADE DO CAMPO)	37
2.1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DO TEXTO AO CONTEXTO.	38
2.2. PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONTEMPORANEIDADE.	49
2.3. O PROGRAMA CAT: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES NORTEADORAS.....	53
2.4. A EDUCAÇÃO NO CAMPO: ESPECIFICIDADES E PILARES.	59
3. REFERENCIAL METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	70
3.1 PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM QUALITATIVA.	71
3.2 PESQUISA COLABORATIVA: UM PROCESSO DE CO-CONSTRUÇÃO.....	73
3.2.1. SESSÕES REFLEXIVAS: DIÁLOGO ENTRE OS PARES.....	76
PROFESSORAS COLABORADORAS E O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.	78
3.3 MÉTODO DE INTERPRETAÇÃO: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD).....	82

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA CAT: CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE A PARTIR DOS OLHARES DAS COLABORADORAS	90
.....	90
4.1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: COMPREENSÕES DAS COLABORADORAS...	91
4.2. O PROGRAMA CAT (CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A REALIDADE DO CAMPO) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	104
4.3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE (AS) NO PROGRAMA CAT (CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A REALIDADE DO CAMPO) E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA EDUCATIVA	118
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	140

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ENTRELAÇAMENTOS DO PESQUISADOR COM O OBJETO

O grande campo da formação no contexto contemporâneo, e de modo especial o eixo da formação continuada, preconiza que a professora precisa estar sempre em movimento, trilhando um percurso formativo ancorado em princípios e objetivos pensados para uma educação crítica, inclusiva, comprometida socialmente e com responsabilidade ética. Nesse sentido, o processo de formação continuada requer pressupostos e princípios que busquem a transformação dos sujeitos envolvidos e a reflexão constante da prática.

A formação continuada de professores/as é um tema que não se esgota e que demanda discussão permanente, uma vez que é por meio desse processo que o profissional constrói condições para desempenhar melhor sua profissionalidade docente. De acordo com Rodrigues *et al.* (2017), a formação continuada torna possível aos professores/as caminhos para superar os desafios em um cenário de novas demandas, isso porque possibilita o aprimoramento de habilidades e competências necessárias a uma atuação condizente com a realidade e isso favorece as chances de desenvolvimento educacional e facilitará o exercício da reflexão sobre a prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva.

Assim sendo, devido à sua importância no contexto educacional, a formação continuada pode ser entendida enquanto direito da professora e do estudante, isso porque será fundamental para preparar esse ser em formação para atuar como protagonista em sua vida, seja em suas relações interpessoais ou até mesmo no mercado de trabalho.

Sendo esta a categoria central desta pesquisa, toma-se o Programa CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo), desenvolvido a partir de uma parceria entre as Prefeituras Municipais de 19 municípios baianos, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e o Movimento de Organização Comunitária (MOC) para analisar o fenômeno da formação continuada e as implicações desta para a educação no campo.

Nesta seção introdutória, apresento aos leitores os caminhos que me trouxeram até o presente momento, meu encontro com o objeto de estudo (contexto, motivações, relevância social e acadêmica) e a revisão da literatura.

1.1 ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: CAMINHOS TRILHADOS PELO PESQUISADOR

Voltar-me sobre minha infância remota é um ato de curiosidade. Necessário. Hoje, tão distante da minha infância, percebo o quanto me marcaram. (Freire, 1994, p. 31)

Ao escrever essa narrativa acadêmica, revivo, rememoro a minha infância, na minha cidade natal, no Nordeste Baiano – Serra Preta/BA. Município de pequeno porte, cerca de dezenove mil habitantes, muito pacato, onde a maioria dos moradores vive da agricultura, inclusive meus pais.

O pesquisador de hoje tem uma história e um caminhar que me trouxeram até este momento do Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana. Voltando à infância, compreendendo como de lá até hoje, entre escolas, e vivências com colegas, tece a minha vida-formação, pois como Freire (1994, p. 31) diz, “quanto mais se volta para a infância distante, tanto mais descobre que tem sempre algo a aprender dela”. Imergindo nas lembranças das histórias da minha vida, regresso ao espaço de um tempo vivido, recordo experiências significativas da minha própria história e recontextualizo-a no presente.

Recordo-me de que, desde pequeno, sempre tive o sonho de me tornar educador. Ainda nos primeiros anos escolares, já ajudava meus colegas nas atividades extraclasse e até dentro da sala de aula, ajudava a professora Edinéia Cerqueira Batista no momento de responder às atividades na lousa, algo que contribuía não só com o meu processo de aprendizagem, mas também dos meus colegas de turma.

Acredito que esse sonho de querer ser professor tem relação muito próxima com uma fala de minha mãe: “a profissão que consegue um serviço mais “fácil” aqui no município, ou seja, em Serra Preta, é para ser professor!” E isso foi cada vez mais nutrindo em mim o desejo de que uma das formas de conseguir um trabalho na conclusão do Ensino Médio era enveredar no caminho da profissão docente, porém, logo constatando que não seria fácil, como ela imaginava.

Sou filho de pais que tinham pouca instrução com relação à leitura e escrita, pois se dedicaram ao trabalho, em especial na agricultura para sustentar os onze filhos. Porém, meus pais, em especial minha mãe, sempre incentivaram os filhos para que estudassem, pois, só através dos estudos, poderíamos galgar uma vida “melhor”, ou seja, uma vida diferente da que eles tiveram no período que era para eles terem estudados.

Sendo assim, toda minha infância e adolescência estão ligadas ao universo rural, quando me deslocava todos os dias para estudar em um distrito que ficava em média uns cinquenta minutos de carro da minha casa até chega à escola. A viagem me levava à busca de um sonho, que era o de ser professor. Apesar do cansaço de quase duas horas para ir e vir, não desisti do tão sonhado objetivo.

Lembro-me que, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, à época, minha mãe, além de trabalhar na agricultura com plantações de mandioca, milho, feijão cuidava dos afazeres domésticos, e, paralelo a isso, ajudava-me nas resoluções das atividades que a professora passava como tarefa para ser feita em casa, pois, no dizer da professora: “as atividades realizadas em casa servem para aprender mais acerca do conteúdo ensinado em sala de aula”.

Logo, aprendi a conhecer as primeiras letras do alfabeto como também algumas palavras com o auxílio de minha mãe e, por isso, a considero como minha primeira professora, sempre ali me instigando, me fazendo perguntas, pedindo para eu soletrar e ler os textos.

Essas e outras vivências ligadas ao meu processo de sujeito em construção me trouxeram até o tempo presente. Além de minha mãe, me recordo da professora Edinéia Cerqueira Batista, que, junto com minha mãe, foi ajudando a consolidar e traçar a profissão que tanto almejava, a de ser professor. Como bem diz Freire (1992, p. 32), “ninguém chega à parte alguma só, muito menos ao exílio. Nem mesmo os que chegam desacompanhados de suas famílias, de suas mulheres, de seus filhos, de seus pais, de seus irmãos. ”

Era 1999, quando comecei a cursar o Ensino Fundamental Anos Finais, hoje, chamado de sexto ano, em um distrito por nome Ponto de Serra Preta/BA, no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes. Para mim, era tudo novo desde o espaço escolar até mesmo a quantidade de disciplina como também as novas experiências que dali foram surgindo e que cada vez mais me aproximava do tão sonhado objetivo: o de ser professor.

Portanto, mesmo diante daquele novo e desafiante universo em meio a diversos componentes curriculares e de /as, sempre procurava aprender com o outro, estar próximo dos colegas para ir sanando as eventuais dúvidas, principalmente nas práticas de leitura, as que eu mais gostava.

Quando os diziam “hoje vamos fazer a leitura do texto na página tal”, eu já era o primeiro a levantar a mão e dizia “professora eu começo”. E, assim, estava cada vez mais consolidando o meu processo formativo como também me adentrando naquele mundo que me prepararia para outros caminhos.

Em 2003, início outro grande processo de formação, dessa vez o Ensino Médio, ou seja, etapa final da Educação Básica, no Colégio Estadual Renato Medeiros Neto, localizado em outro distrito chamado Bravo, também no município de Serra Preta/BA. Neste momento, acordava todos os dias às cinco horas da manhã, para me arrumar e caminhar em média quarenta minutos, para chegar até o local de pegar o transporte escolar para ir estudar com muito anseio, pois começava uma grande jornada, na qual as responsabilidades só aumentavam.

Para a minha surpresa, neste ano, o único colégio que existia no município que ofertava o magistério e possibilitava ser professor, não ofertou a primeira série do ensino médio no curso de magistério. Aí veio a grande decepção, pois, sem o magistério, como alcançaria o sonho de ser professor? Fiz, então, as três séries do Ensino Médio no curso de Formação Geral, concluindo-o com êxito no ano de 2005, mas com aquele desejo adiado, como havia projetado desde as séries iniciais.

Continuei a caminhada desbravando novos horizontes, sempre gostei de me comunicar muito com os mais diversos tipos de sujeitos que encontrava, prezava muito pelo diálogo, algo que eu acreditava que um professor, no exercício de sua profissão, deveria ter como um princípio.

Em 2009, após quatro anos de conclusão do Ensino Médio, fiz a seleção para o curso Técnico em Agropecuária, na Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco, na cidade de Feira de Santana/BA, algo que mesmo antes de saber que teria sido aprovado no processo seletivo, já imaginava os desafios e aprendizados que estariam por vir.

Este curso possibilitou-me aprendizagens imensuráveis, pois estava adentrando em um novo ciclo formativo, dessa vez, com conteúdo e práticas mais voltadas para a área da agricultura, uma área com qual eu já tinha uma certa habilidade, pois já tinha uma vivência na propriedade rural dos meus pais, com as

labutas diárias, mas sem muito conhecimento técnico da área em formação. A agricultura familiar me ensinou os modos de viver, conviver e produzir no campo juntos aos meus pais e meus irmãos mais velhos, pois naquela época meus pais já me diziam que no campo também era possível crescer, progredir com qualidade de vida.

Lembro-me bem de que estudava no turno vespertino e que no turno oposto ia para a escola técnica desenvolver atividades de pesquisa, de extensão que faziam parte da grade curricular de todo o curso. Tudo era muito novo, o espaço escolar, o corpo docente, a gestão da unidade escolar, os colegas da turma, mas a pesquisa, a extensão e as visitas técnicas a outras unidades escolares e fazendas favoreceram um processo de aprendizagem mais reflexivos a partir das descobertas que eu estava vivenciando naquele novo espaço escolar, como também com o envolvimento no mundo da pesquisa e da extensão, das socializações dos colegas de turmas e também dos(as) (as) durante as aulas tanto

Destaco, também, nesse curso as disciplinas voltadas para a agricultura e pecuária, pois havia a parte teórica e a prática, e as reflexões sobre essa relação me faziam pensar na semente que tinha plantado lá na Educação Básica, a qual alimentava o sonho de ser professor. Observava a maneira como os /as abordavam a parte teórica em sala e a aplicação desta na prática, com caminhos de interdependência, sendo as duas muito importantes para a construção do conhecimento e o processo educativo.

Em 2012, após terminar o curso técnico, surgiu, enfim, a oportunidade de realizar tão sonhado sonho desejo, o de ser professor! Surgiu, na cidade de Serra Preta/BA, um projeto intitulado Mova-Brasil, em parceria com o Instituto Paulo Freire (IPF), a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e a Petrobrás. O Mova-Brasil IPF era um projeto voltado para Educação de Jovens e Adultos - EJA, pois na cidade onde o projeto foi implantado tinha um índice de pessoas não alfabetizadas ainda considerado grande para um município com uma população de aproximadamente 16 mil habitantes. O IPF cuidava da parte pedagógica e administrativa dos recursos financeiros para manutenção do projeto, a FUP era responsável pela articulação das turmas de alfabetização nos municípios onde seria implantado o projeto e a Petrobrás era quem disponibilizava o recurso financeiro para todo o desenvolvimento de todo projeto.

Esse período era para ministrar aula na Educação de Jovens e Adultos e Idosos – EJA. Junto com a possibilidade de ensinar pela primeira vez, vieram as dúvidas: Será que estou preparado para a aula sala de aula? Como vou planejar e executar o processo de alfabetização desses sujeitos? Mesmo diante de tantos questionamentos, fui fazer o processo seletivo fui aprovado em primeiro lugar para as três vagas que havia no processo seletivo.

Nesta ocasião participei da formação/capacitação para aprender fundamentos teórico-práticos, adentrar o chão da sala de aula e ir me tornando o professor que já tinha escolhido ser desde a Educação Básica. Foram dias intensivos de formação que me permitiram estabelecer meu primeiro contato com a metodologia de ensino e aprendizagem do grande educador popular, Paulo Freire, para atuar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Mova-Brasil. Os princípios filosóficos que sustentavam todo o processo da alfabetização eram pautados na metodologia freiriana; portanto, esses foram os primeiros fundamentos que aprendi para me tornar professor.

Rememoro como fato marcante para a construção do meu “ser professor” que foi nessa formação para ministrar aula para EJA, através do projeto Mova-Brasil, que iniciei minha primeira leitura da obra de Paulo Freire, intitulada *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. Foi uma leitura, que me ensinou a refletir acerca dos saberes e como esses saberes reverberam na prática educativa da professora dentro da sala de aula, contribuindo para a desconstrução de alguns saberes que já tinha vivenciado junto a outros como também para a reconstrução de saberes novos que pudessem ser refletido não só em sala de aula, mas também fora dela a partir de movimentos dialógicos entre ação-reflexão-ação.

Em 2013, começo a trilhar mais uma nova experiência, um desafio ainda maior, que foi o de coordenar alfabetizadores/as que estavam atuando nas turmas da EJA, em seis municípios diferentes, a saber: Serra Preta, Ipirá, Itaberaba, Baixa Grande, Pintadas e Riachão do Jacuípe, ambos localizados no território de identidade Bacia do Jacuípe. As inquietações novamente passaram a me visitar, pois havia o desafio de capacitar e visitar semanalmente as turmas. Foi um período de grandes aprendizagens juntos aos educadores/as que estavam se formando e colaborando, também, para a minha formação.

Foi neste mesmo ano que me inscrevi para o antigo vestibular da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, para o curso de Licenciatura

em Letras com Língua Francesa. A aprovação foi um momento de grande alegria e a celebração de que naquele momento o sonho do passado iria se concretizar, com as bases que vinham sendo construídas e que, naquele momento, seriam consolidadas com a formação inicial.

A graduação me trouxe um universo novo e desafiador, mas, ao mesmo tempo, de extrema importância para a construção das minhas bases teórico-metodológicas para a docência. Os textos acadêmicos tanto das disciplinas da área específica e da formação pedagógica construíram o meu letramento acadêmico e me prepararam para atuar na Educação Básica.

Durante o curso, dentre tantos momentos marcantes, rememoro o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), que me possibilitou conhecer melhor as temáticas debatidas nos encontros formativos promovidos pelo Programa CAT e, assim, fui refletindo e conhecendo os temas que (as) traziam para as rodas de conversas com o propósito de debater para melhor se apropriar das discussões. E assim começou a minha inquietação em pesquisar a formação continuada de (as) a partir dos encontros formativos promovidos pelo Programa CAT, no município de Lamarão/BA, pois foi nesse município que teve início o primeiro passo desta pesquisa, ainda no TCC.

Assim que concluí o curso, comecei a trabalhar na rede privada e, nos primeiros anos da docência, veio a pandemia da COVID-19 e, com ela, a suspensão das interações presenciais em todas as esferas da vida, incluindo o campo da Educação. Creches, escolas, universidades e estudantes precisaram reorganizar o fazer pedagógico e incorporar as tecnologias digitais ao processo educativo. Foi um desafio planejar e executar aulas através de plataformas digitais, como o *google meet*, algo que para mim era ainda mais difícil pelo fato de não ter domínio com a tecnologia e por precisar deslocar o pensamento para o ensinar e o aprender do presencial para as redes.

No primeiro ano após a volta ao presencial, em 2022, em busca da formação continuada, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. O anteprojeto foi um desdobramento e ampliação do meu TCC da graduação.

Eu havia ingressado no Programa Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo – CAT, que trabalha com formação continuada de /as que atuam nas escolas do campo dos municípios, a partir de um convênio assinado com a

Pró-reitoria de Extensão – PROEX da UEFS. No Programa, comecei a participar das formações continuadas de /as promovida pela UEFS em parceria com o Movimento de Organização Comunitária – MOC e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios que tinha convênio com a UEFS.

Foram muitas as viagens com os coordenadores do CAT para os municípios, a fim de realizar formações continuadas com os /as e, isso foi cada vez mais me instigando a pensar sobre a pesquisa já realizada na graduação, como também a fazer projeções para o mestrado.

Uma vez imerso no Programa, comecei a pensar sobre a temática da formação continuada das escolas públicas do campo no município de Lamarão/BA, um dos primeiros a ter o convênio com o CAT e o primeiro a ter a Lei de Educação do Campo aprovada pela câmara de vereadores no ano 2014. Apesar de ainda não ser professor de uma escola do campo, já tinha essa intenção de pesquisa, pois, além de ter sido estudante de escolas do campo, de estar inserido neste movimento reflexivo de temática, envolvendo as questões que perpassam as escolas do campo a partir de minha participação no Programa CAT, já conhecia um pouco realidade das escolas do campo do município no qual está pesquisa foi realizada.

A partir do encontro com o tema da formação continuada, apresento, na próxima seção, o detalhamento do objeto de estudo, as motivações e relevância do estudo.

1.2 O OBJETO, AS MOTIVAÇÕES E A RELEVÂNCIA DO ESTUDO: O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

Considerando aspectos históricos acerca da formação continuada no Brasil, se pode afirmar que ela teve destaque a partir da década de 1990, em meio ao contexto da reforma Estatal, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o qual passou a exercer de forma mais abrangente sua função fiscalizadora e controladora das políticas educacionais no país, as quais passaram a receber uma influência estatal mais direta com normas e regulamentos que a sistematizaram em uma perspectiva racionalizada para toda a nação. Fato que pode

ser observado a partir de dois ângulos, ou seja, inicialmente, considera-se um maior potencial de investimento e ao menos o mínimo de equidade na equiparação dos conhecimentos independente da classe social e condição financeira.

Porém, a educação passa a ter um controle estatal maior, em parte, tolhendo a capacidade criativa e autonomia das instituições e docentes frente aos regulamentos estatais. Isso pode impactar negativamente em caso de *lobby* e corrupção, até mesmo coerção ideológica conforme as perspectivas de quem está no poder.

Rememorando os fatos históricos, algo semelhante aconteceu nos grandes massacres da humanidade, em que um determinado partido toma o poder, regulamenta a educação e implanta uma perspectiva educacional conforme a ideologia do partido e quem pensa diferente, simplesmente tem sua liberdade tirada ou até mesmo sua vida, vide o exemplo da revolução cultural comunista da China em, 1966-1976, impetrada pelo líder do partido comunista Mao Tsé-Tung na qual diversos (as) tiveram suas vidas ceifadas apenas por tentar entender e dialogar criticamente com as ideias de Mao, sendo acusados de se oporem ao regime comunista que defendia o ditador.

Conforme a Base Comum Curricular – BNCC (2018), tais reformas foram marcadas pela elaboração de documentos balizadores da educação brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em (1996) como também o Plano Nacional de Educação – PNE (2014).

É evidente que as reformas supracitadas tiveram, e ainda continuam tendo, influências das orientações oriundas dos Órgãos Internacionais. Entretanto, convém ressaltar que as sugestões advindas por meio dessas agências não são implantadas de maneira mecânica, ou seja, se deve ponderar, pois os “governantes” tem por costume descontextualizar as diretrizes, ou seja, os documentos oficiais que abordam a formação continuada de /as em função de interesses locais.

De acordo com Gatti (2010),

[...] a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste (Gatti, 2010, p. 1356).

Sendo assim, na sociedade contemporânea, o avanço tecnológico contribui para a alteração de valores sociais e educacionais; assim, se pode defender a urgente necessidade de refletir acerca da finalidade da educação em seus diferentes níveis e etapas. Para além, dentre mais fatores que corrobora com essa reflexão, menciona-se a importância de refletir da formação continuada de /as e as implicações ao trabalho pedagógico, algo que de fato está a contribuir com o processo de formação desses profissionais, os /as.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que, apesar das mudanças significativas no campo educacional, ainda sim, deparamos com situações que necessitam ser melhor ressignificadas para que melhor possam desenvolver um trabalho educativo permeado pela qualidade advindas da participação desses /as nas formações continuadas, dentre essas, as promovidas pelas secretarias estaduais/municipais de educação.

A formação continuada de professoras precisa ser entendida como um processo permanente, que tem por objetivo possibilitar a construção/reconstrução de novos saberes inerentes à prática educativa desenvolvida dentro da sala de aula, possibilitando a professora um movimento autorreflexivo do saber como também do colocar em prática na escola, em especial, como método que visa proporcionar ao estudante um processo de ensino e aprendizagem mais reflexivo tanto para a professora, mas também para o próprio estudante, sendo esse, o sujeito principal nessa relação.

Esse processo reflexivo faz-se necessário, tendo em vista que no contexto acima descrito, ou seja, o contemporâneo, as formações continuadas de /as constituem uma necessidade constante que devem não apenas ser colocadas como prioridade, mas também como compromisso no Plano de Educação das secretarias municipais e estaduais de educação.

Todavia, deve-se ressaltar que a qualidade da educação independentemente do nível ou etapa precisa estar articulada com a formação inicial e continuada de /as, como também com os demais profissionais da educação, desse modo compreendendo que o trabalho educativo precisa ser reflexivo e dialógico.

Então, se faz necessário que os /as comecem esse movimento desde a formação inicial, perpassando pelas formações continuadas como um processo que aos poucos vá contribuindo para a formação pessoal, profissional e, para além,

capacitando-se para adentrar no universo da diversidade, ou seja, da escola, a sala de aula propriamente dita, local onde serão partilhados os saberes adquiridos tanto na formação inicial como na continuada.

Como exemplo clássico desta afirmativa, se evoca as considerações de Fusari (1998) sobre a temática, o qual afirma que há:

[...] a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num *continuum*, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (FUSARI, 1998, p.538-9).

Então, a necessidade da formação continuada na realidade de /as, conforme o autor, é uma das concepções que permeiam as orientações quando se pensa na construção de um profissional, neste caso, para uma educação transformadora, no trato de sua *profissionalidade*, sendo algo necessário e fundamental para o processo de construção do conhecimento.

A intenção de observar o fenômeno da formação continuada no Programa CAT se iniciou em 2009, quando comecei a fazer o curso Técnico em Agropecuária, na Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco e, mais tarde, na graduação em Letras com Francês, na Universidade Estadual de Feira de Santana, especialmente na pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nesses dois espaço-tempo de formação, alimentei inquietações, mas também o desejo de compreender o modelo de educação que estava posto para as populações rurais, ou seja, qual era a educação que estava sendo destinada para os povos do campo, e se esta contemplava as necessidades dessas populações. Além disso, intencionava observar se nessa educação havia um diálogo entre escola e comunidade.

Uma vez que a ideia que se tem de que “quem vive no campo tem uma vida precária, que nada sabe e nada produz”, esses mesmos ditos ainda eram reforçados na escola, por parte dos /as, reafirmando o modelo de educação que estava destinado aos povos do campo.

No ano de 2014, como graduando do curso de Letras com Francês da Universidade Estadual de Feira de Santana, na condição de bolsista de extensão, ocorreu a minha inserção no Programa CAT. Através da minha participação nos encontros formativos de coordenadores, observei as socializações dos

coordenadores/, quando descreviam o modo como trabalhavam a questão da articulação entre leitura e produção textual com os estudantes das escolas do campo, e assim senti o desejo de retomar e ampliar os estudos sobre o Programa, sobretudo lançando olhares para questões relacionadas sobre o formação continuada.

Nesse contexto inicial é que surge a **questão de investigação deste estudo**: *de que maneira a formação continuada promovida pelo Programa CAT é concebida por /as das escolas do campo do município de Lamarão/BA?*

Para responder a esta indagação, traçou-se como **objetivo geral** da pesquisa compreender as implicações existentes entre a formação continuada oferecida pelo Programa CAT e a prática educativa de /as das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Lamarão/BA. Como **objetivos específicos** foram traçados: analisar a proposta de formação continuada do Programa CAT, incluindo os pressupostos teórico-práticos trabalhados nos encontros formativos; identificar os sentidos e significados construídos por /as acerca da formação continuada recebida no Programa CAT; problematizar possíveis contribuições que a formação continuada do Programa CAT para a prática educativa de /as atuantes no Programa.

O aporte teórico para fundamentar a discussão será composto por *documentos oficiais* balizadores da educação nacional e internacional, a exemplo da LDB (1996), BNCC (2018), manifesto sobre a educação mundial da UNESCO (2022); bem como autores que discutem a *formação continuada* e suas implicações à prática educativa, tais como Caldart (2000, 2009, 2012); Dourado (2016); Freire (1996); Gatti (2010); Imbernón (2010); Libâneo (2004); Nóvoa (1992); Pimenta (2011); Tardifi (2002); Zabala (1998) e, a *educação no campo*, a exemplo de Arroyo (2007); Molina e Nadal (2012), Santos e Ferreira (2018) Werlang e Pereira (2021); dentre outros.

As discussões teóricas tentam dialogar com a perspectiva de formação baseada na reflexividade, que busca focalizar o movimento crítico sobre a prática, de modo a favorecer os docentes um processo de ação-reflexão-ação constante perante os elementos intrínsecos ao processo educativo, como o planejamento, o desenvolvimento das aulas, o material didático selecionado, o processo avaliativo.

Já o aporte metodológico foi organizado na perspectiva de pesquisas de abordagem qualitativa e dialética, que se caracteriza por entender e delinear as

origens dos fenômenos e seus desdobramentos, debruçando-se nele para entender seus aspectos subjetivos como comportamento, ideia, pontos de vistas, entre outros.

Dentre as abordagens qualitativas oferecidas ao campo da Educação, toma-se como inspiração os princípios da pesquisa colaborativa, que se caracteriza, conforme Ibiapina (2018), pelo intercâmbio, pelo diálogo entre pesquisador e colaboradores, pois entende-se aqui a importância do trabalho na dimensão colaborativa, considerando que a docência, tantas vezes, ocorre no isolamento de uma sala de aula, carecendo, por vezes, de partilhas de saberes e experiências que se configuram de acordo com seus cenários e contextos múltiplos e, uma vez ressignificados, poderão produzir conhecimentos para outras práxis pedagógicas.

Para a produção de dados em parceria com os sujeitos colaboradores do estudo, foram realizados grupos de discussão, que se caracterizam como rodas de conversa em grupo que visam refletir coletivamente sobre a prática educativa em escolas do campo e as implicações da formação continuada do CAT no desenvolvimento do trabalho docente.

Para a perspectiva analítica das informações produzidas com os/as colaboradores/as do estudo, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), uma metodologia de análise que se caracteriza por um processo auto-organizado de construção de compreensão, em que novos significados são produzidos a partir de um movimento cíclico de leitura e interpretação dividido em três etapas, a saber, unitarização, quando são identificadas as unidades de análise a partir do *corpus* construído em campo; categorização, que diz respeito à construção de relações entre unidades que emergem do processo de “desmontagem” do texto, com vistas a agrupamentos e classificações das categorias; e metatexto, que representa a explicitação da compreensão feita pelo pesquisador com base nos passos anteriores.

Desta forma, sem esgotar as possibilidades na construção do conhecimento sobre a temática da formação continuada, espera-se compreender e pontuar as implicações da formação continuada do Programa CAT e a efetivação da proposta envolvendo as rodas de conversa entre os pares colaboradores.

Este estudo sobre o processo de formação continuada para professoras que integram o Programa CAT é defendido com base na relevância acadêmica e social, uma vez que a produção de conhecimentos sobre a formação continuada de professoras tem se configurado como uma das alternativas para que o professora

continue o próprio processo formativo que está em construção, mesmo já tendo uma “caminhada” na área educacional e, em especial, ministrando aulas.

De acordo com Imbernón (2011), iniciativas voltadas para formação docente continuada é de fundamental importância, pois, compreender sua relevância e possibilidades pode garantir alternativas consistentes para melhoria da prática educativa e conseqüentemente dos ambientes escolares. Ainda conforme o mesmo autor, tais ações se configuram enquanto um apoio efetivo às instituições administrativas (públicas e/ou privadas), pois se constitui enquanto uma ação a qual vai além de documentos e intenções positivas, principalmente quando se faz necessário assumir riscos relacionados à experimentação.

Nesta perspectiva, é fato de que a ressalva da participação docente em todo o engajamento da formação continuada apresentada pelo CAT no sentido de ir lapidando os conhecimentos apreendidos na formação inicial e como aperfeiçoamento desses saberes, considerando o processo pelo qual a professora vai perpassando e adquirindo novas experiências para melhor contribuir com uma prática educativa condizente à realidade não só dos estudantes, mas também o contexto social na qual a escola está inserida.

Considerando tal argumentação, Nóvoa (1992) reforça que a formação de /as pode ser um fator essencial à *profissionalidade* docente, fato este que denota a compreensão entre o saber, o desenvolvimento profissional e os projetos escolares que estimulará olhares mais apurados sobre a cultura profissional no seio do professorado, bem como ampliará as possibilidades nos ambientes organizacionais corporativos escolares.

Neste contexto, se evoca a relevância acadêmica da presente proposta de pesquisa, a qual, investigando resultados do Programa CAT ao longo de sua trajetória, pode servir de base na elaboração de novas propostas de formação continuada de /as e ainda estimular cenários de mudança da realidade dos /as, dos estudantes e das instituições envolvidas, garantindo a melhoria do desempenho docente, atualização de conhecimentos, habilidades e competências docente elevando a formação da professora ao *status* de pesquisadora.

Assim sendo, a literatura aponta que propostas de pesquisa voltadas para a formação continuada de /as contribuem positivamente no direcionamento de ações para melhoria do contexto educacional propriamente dito, assim como na elaboração

de outras iniciativas formativas voltadas para atender este público ampliando os olhares sobre necessidades atuais e sobre tudo, emergentes.

Com relação à relevância social, destaca-se a importância do estudo por oferecer visibilidade aos resultados de um Programa consolidado como o CAT, o qual tem servido de base para oferecer aos /as encontros formativos a /as que atuam em escolas do campo, a exemplo do que ocorre na Rede Municipal de Ensino de Lamarão – BA.

Pensando na perspectiva da professora colaboradora, bem como de pesquisador, uma vez que também atuo no Programa CAT, tais resultados podem ser ampliados e visibilizados no sentido de possibilitarem aos /as uma formação crítica e emancipada para os estudantes, que se sustente pela (ré) construção de bases teórico-metodológicas sólidas e consistentes. Assim, o docente pesquisador observará a análise dos impactos de intervenções específicas e a exploração de seus efeitos positivos ou efeitos a melhorar em sua prática educativa. Portanto, ressalta-se que o município onde a pesquisa será desenvolvida já tem uma longa caminhada, em média quatorze anos, desenvolvendo a proposta metodológica de formação continuada de /as promovida pelo Programa CAT.

Destaca-se também, o fato de ainda não haver pesquisas com um maior alcance e aprofundamento, desenvolvidas no âmbito da formação continuada de /as sobre a proposta metodológica desenvolvida pelo CAT no município onde a pesquisa será desenvolvida. Dentre os municípios que tem o convênio com o programa, Lamarão é um dos mais antigos a trabalhar com os princípios metodológicos que norteiam todo o CAT, e para além disso, já foi campo empírico de minha pesquisa monográfica (Ramos, 2018) sobre o Programa CAT. Então, é também um propósito da pesquisa publicizar e levar os resultados do estudo para o município de modo que os autores, colabores do estudo.

Portanto, compreender a dinâmica do Programa CAT e sua proposta de formações continuadas é fundamental para subsidiar as intervenções nas práticas educativas desenvolvidas pela professora dentro da sala de aula, e reforça igualmente o propósito do pesquisador de não só ir se formando, mas também contribuir para a qualidade do processo educativo do qual faz parte. Logo, a visão concernente a presente proposta é que esta pesquisa permite uma compreensão mais ampla da formação continuada de /as, contribuindo para uma maior reflexão do agir docente dentro da sala de aula como também fora dela.

1.3 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: OLHARES SOBRE OS JÁ-DITOS

Entendendo a participação cidadã como processo educativo e político e as particularidades envolvendo a Educação do Campo no/e para o campo, conforme Arroio (2007), formar educadoras (as) capacitados para atuar na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo é uma ação fundamental, pois é necessário ter uma compreensão desta realidade a fim de evitar a reprodução de um modelo educacional urbano e dissuadido do contexto de vida e necessidades campesinas e, como reforça o autor, entender a Educação do Campo como o quintal da educação urbana.

Nesta perspectiva, a importância de se conhecer caminhos científicos já trilhados por pesquisadores que se debruçaram sobre a formação continuada de (as) e a educação do campo, a partir da formação oferecida pelo Programa CAT com seus impactos na prática educativa de (as) na rede municipal de educação da cidade de Lamarão-BA, se faz necessária a partir de uma revisão da literatura, a fim de compreender possíveis relações existentes entre a proposta de estudo aqui apresentada e outras pesquisas já realizadas.

A revisão de literatura é um método utilizado para obter informações científicas confiáveis, construída através de procedimentos e critérios estruturados de buscas. Para Caldas *et. al.* (2006), realizar uma revisão de literatura implica na obtenção e organização de informações iniciais para a revisão, que são analisadas através da busca de publicações disponíveis sobre o tema ou questão em análise, seguidas pela seleção, leitura e registro das informações pertinentes.

A revisão de literatura foi realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tendo como objetivo selecionar estudos publicados na forma de teses e dissertações, considerando a pesquisa por termos específicos na base de dados, relacionados à formação continuada de , programa CAT, prática educativa e educação do campo.

Realizou-se a investigação empregando os seguintes critérios de inclusão: decurso de cinco anos anteriores, motivados pela intencionalidade de encontrar pesquisas mais recentes em relação ao fenômeno em estudo, ou seja, recobrando o

período entre os anos 2019 a 2024. Buscou-se, ainda, por pesquisas de abordagem qualitativa e cujos participantes fossem (as) regentes de turma da Educação do Campo, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os critérios de exclusão foram (as) dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio; e abordagem de estudo de formação continuada de (as) em um contexto diferente da Educação do campo.

A procura no Banco de dados da CAPES resultou em números diferentes de estudos científicos para cada palavra-chave e suas correlações, como especificado acima, e os resultados podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas encontradas no Banco de dados da CAPES entre os anos 2019 a 2024

Ano	Formação Continuada de / Educação do Campo (quantidade, autores e títulos)	Programa CAT (quantidade , autores e títulos)	Prática Educativa na educação do campo (quantidade, autores e títulos)
2019	1; LIRA, M. T. V. de; Formação continuada: uma análise da formação de e o uso das TIC na Educação do Campo do Município de Murici – AL, Mestrado.	0	0
2020	2; CRUZ, D. H. D. Formação continuada dos atuantes na escola no campo, Mestrados; MARTINS, R. A. B. Políticas educacionais para a formação continuada de da educação do campo: um estudo de caso do município de Itapetinga-BA, Mestrado.	0	0
2021	2; BORGES, L. C. A formação continuada de do campo e a REFOCAR: rearticulação entre o movimento nacional da educação do	0	0

	campo e a modalidade educacional – região sudoeste do Paraná, Mestrado; SANTOS, R. P. BNCC e os novos direcionamentos para os da educação do campo no município de Santa Rita-PB, Mestrado;		
2022	0:	0	0
2023	3: BUSSOLARO, S. C. C. Formação continuada de e professoras: uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D´ oeste, PR, Mestrado; REGO, N. de S. Educação do campo: desafios e perspectivas na formação continuada de das escolas de várzea no município de Santarém-Pará, Mestrado; SCHIOCHET, F. C. A formação continuada de de escolas públicas no/do campo: relações entre pesquisa-ação e um instrumental teórico metodológico específico na modalidade da educação do campo, Mestrado.	0	0
2024	0:	0	0
Total	7	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa no Banco de dados da CAPES (2024)

Em relação à palavra-chave/marcador “Formação Continuada de” correlacionada com a “Educação do Campo”, foram encontradas oito dissertações de mestrado. Ao examinar os trabalhos, o foco recaiu sobre os resumos, objetivos e resultados do estudo. Seguem os achados em ordem cronológica.

Lira (2019), no trabalho intitulado de “Formação continuada: uma análise da formação de e o uso das TIC na Educação do Campo do Município de Murici – AL”, buscou refletir sobre os resultados advindos da formação continuada com apoio no

uso das tecnologias da informação e comunicação ofertada aos da Educação do Campo de Murici – AL, abarcada nos aparelhos tecnológicos recebidos pelo FNDE.

O foco do trabalho, de abordagem qualitativa, foi investigar quais os resultados obtidos a partir da formação continuada apoiada no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para os da Educação do Campo do município de Murici-AL. A autora concluiu que ocorreram alguns resultados significativos para a professora da educação do campo frente a sua prática educativa apoiado pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, quando conseguiram planejar e inseri-las em sua organização.

Cruz (2020) analisou a formação continuada dos atuantes na escola no campo, buscando compreender como as professores do campo entendem suas necessidades formativas e responder questões relacionadas sobre a formação continuada destes profissionais, suas necessidade e contemplação teórica produzidas para estes profissionais.

Os resultados obtidos mediante o método da Análise de Conteúdo enfatizaram as necessidades de formação das professoras atuantes no campo e o desenvolvimento da identidade da professora do campo, a importância do contato com a comunidade e com os saberes culturais, históricos e sociais que fundamentam a função das professoras nestes locais. A conclusão apontou que a escola do campo requer /as que disponham de uma formação que consiga possibilitar um olhar mediador sobre a prática educativa de transformação social, garantindo a superação dos processos de acumulação de capital econômico.

Martins (2020) teve como objetivo de estudo analisar o direcionamento das políticas de programas educacionais implementados na Educação do Campo no município de Itapetinga – BA e identificou que, por meio das lutas dos movimentos sociais, a Educação do Campo foi, aos poucos, institucionalizada pelo Estado. Porém, a implementação dos programas de formação continuada docente é, para a autora, insuficiente para atender ideologias superadoras e emancipadoras de uma dita luta de classes, com seus ideários pautados na perpetuação da “lógica do capital”. A autora concluiu que a formação continuada oferecida aos /as do campo ainda está marcada pela, dita, lógica neoliberal capitalista.

Já Borges (2021) problematizou o processo e as produções do projeto de extensão da Rede de Formação de Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência (REFOCAR). O estudo, num contexto de

rearticulação de escolas públicas localizadas no campo na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, visou com base na Educação Básica do Campo focalizar a formação continuada de /as e teve como objetivo analisar o processo e as potencialidades da formação continuada em curso no âmbito da REFOCAR.

Conforme a autora, os resultados apontam para que a formação continuada de , no âmbito da REFOCAR, demonstra uma potencialidade formativa no “fazer-se” da escola pública localizada no campo, uma vez que, pela experiência de articular o estudo permanente dos educadores ao acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas, produzem sentimentos de pertencimento coletivo e identitário, permitindo a identidade com a realidade de educador (a) da Escola Pública do Campo, tomando a Educação Básica do Campo como ferramenta e respaldo legal, na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo.

Por outro lado, Santos (2021) realizou um estudo com o objetivo de analisar a atuação da política de formação continuada para da Educação Básica de escolas do campo do município de Santa Rita/PB, a partir da instituição da Base Nacional Comum Curricular e observou que a atuação da política de formação de /as realizada neste município, orienta a utilização de sequências didáticas, a partir das competências e habilidades instituídas pela BNCC. Os encontros são organizados desconsiderando as especificidades das escolas, independentemente se do campo ou da cidade. Segundo o autor, existe uma narrativa de implementação do documento curricular sem reflexão, fato que coaduna para falta de orientações específicas à Educação do Campo.

Bussoralo (2023), no trabalho “Formação continuada de professores: uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D’ Oeste – PR”, analisou o processo de formação continuada de /as das escolas do campo do município de Itapejara D’Oeste – PR, participantes do projeto de extensão da Unioeste, em parceria com a Assessoria (2017-2022).

A autora buscou compreender as potencialidades e os limites dessa formação continuada e o quanto ela foi, ou não, capaz de fortalecer as escolas do campo. Observaram-se potencialidades que envolvem o fortalecimento das escolas do campo como uma aproximação maior dos /as com a escola e com a Educação do Campo e uma formação que despertou um processo reflexivo nos (as), participantes ativos de um processo formativo. Algumas determinações que limitam o processo

também foram identificadas como a alta rotatividade de /as nas escolas, a falta de tempo para dedicar-se à formação e a luta em defesa das escolas.

Rego (2023) investigou a formação continuada de que atuam em escola de várzea, no município de Santarém-Pará, a partir da implementação do Plano Municipal de Educação (2015 a 2025), o qual tem como estratégia promover a formação continuada de das escolas do campo, considerando suas diferenças e especificidades, o que serviu de indicador para se questionar como a formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Conforme a autora, os resultados mostram que o município não dispõe de uma política de formação continuada para atender às necessidades dos /as que atuam nas escolas do campo/várzea. As formações realizadas pelo município são resultantes dos programas federais e da parceria com o Instituto Ayrton Senna. Todavia, essas formações são generalistas e não contemplam as demandas e especificidades das escolas do campo. Dessa forma, contribuem pouco para a prática educativa dos que atuam nesses espaços.

Schiochet (2023), por sua vez, buscou compreender a especificidade da formação continuada de /as das escolas públicas do Campo, tendo como *lócus* de pesquisa o Colégio Estadual do Campo Castelo Branco - EFM, no município de Coronel Vivida/PR.

Na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo. Foi observado que o processo de formação continuada a especificidade da Educação do Campo, em escolas públicas do Campo, constitui-se de uma movimentação identitária com a realidade da escola em questão. Ressaltou-se que a relação dialógica entre teoria e prática permite experimentar, refletir e apropriar-se de modo que os /as apreendam as relações específicas da Educação do Campo pela prática da escola pública no espaço do território e, por meio do ensino, fortalece-o enquanto profissionais imbuídos de sua profissionalidade.

A partir das análises dos estudos é possível inferir que o fortalecimento da formação continuada dos (as) das escolas do Campo é de fundamental importância para uma compreensão efetiva destes espaços escolares com suas particularidades e objetivos, sendo necessária uma avaliação dos programas existentes visando à promoção de devidos ajustes, a fim de atender, verdadeiramente uma prática educativa reflexiva e dialógica com a realidade, promovendo uma formação

consistente dos sujeitos envolvidos no processo a quais sejam contemplados de forma integral em sua realidade identitária e sociocultural.

No que tange à palavra-chave/descritor “Programa CAT” não foram encontrados trabalhos cadastrados na plataforma da CAPES, fato que aponta para a necessidade de pesquisas que comuniquem conhecimentos produzidos em relação ao Programa CAT, amplamente conhecido na região do nordeste brasileiro.

Em relação à palavra-chave/descritor “Prática Educativa na Educação do Campo”, foram encontrados 26 trabalhos no total, sendo 18 dissertações de Mestrado acadêmico, 3 de Mestrado profissional e 5 Teses de doutorado. Quando aplicada a seleção a partir dos critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos, principalmente no critério de trabalhos cujo público-alvo sejam (as) regentes de turma dos anos iniciais do ensino fundamental e com o recorte de tempo de 2019 a 2024, os trabalhos apresentados não se encaixando nos critérios estabelecidos para seleção.

Porém, uma dissertação de mestrado defendida por Dias (2009) na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, no ano de 2009, intitulada “A Educação no Campo: As Especificidades da Docência em Duas Escolas Rurais”, mesmo não passando pelo critério de tempo chamou a atenção pelos resultados e conclusões apresentadas, os quais apontaram a realidade docente e discente neste contexto, bem como os impactos da formação continuada de (as) na prática educativa, entendida pela autora naquele momento como prática pedagógica.

Dias (2009) buscou compreender as especificidades da escola do campo, no que diz respeito à caracterização e à formação de seus , bem como a prática pedagógica, identificando as dificuldades e alternativas vivenciadas no cotidiano escolar, diante de políticas públicas implementadas por meio de propostas pedagógicas voltadas para a realidade das escolas do campo.

Abarcada nos pilares de uma abordagem qualitativa com análise documental, com observação e entrevistas semiestruturadas e um constante diálogo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a saber, (as) formados em magistério do nível médio e atuantes em duas escolas municipais rurais de ensino fundamental, localizadas em povoados de uma cidade situada no centro-oeste do Estado de Minas Gerais, a pesquisa destacou pontos específicos que caracterizam as escolas do campo e especificidades da docência nessas escolas.

Entre esses, três aspectos se destacaram e um último reflete a necessidade de ação-reflexão-ação nesta realidade escolar: 1. dificuldades impostas pela estrutura das classes multisseriadas, que interferem diretamente nas questões pedagógicas, exigindo um planejamento conjunto entre as profissionais da escola e a Secretaria Municipal de Educação; 2. maior facilidade em lidar com estudantes das escolas do campo que, mesmo não tendo acesso às facilidades da região urbana, apresentam grande interesse pela escola; 3. apesar de enfrentarem dificuldades para o acesso às escolas e para o trabalho pedagógico, principalmente falta e inadequação de transporte, os demonstram satisfação com o trabalho que realizam.

Por fim, outro detalhe no trabalho de Dias (2009) foi a expectativa de continuidade da formação por parte do corpo docente participante da pesquisa, tendo como fatores motivadores a necessidade de valorização profissional pelo poder público e instituições imediatas, mas também pela família. Portanto, a autora conclui apontando para a importância da elaboração de políticas públicas que considerem as especificidades e necessidades das escolas do campo, principalmente olhando para a formação continuada de (as) e, enfaticamente, sua comunidade escolar.

2. DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA CAT (CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A REALIDADE DO CAMPO)

Tem sentido pensar em políticas de formação de educadoras e educadores do campo? (Arroyo, 2007).

O grande campo da formação continuada de professores, na atualidade, preconiza que a professora precisa estar sempre em movimento, trilhando um percurso formativo ancorado em princípios e objetivos pensados para uma educação crítica, inclusiva, comprometida socialmente e com responsabilidade ética. Nesse sentido, o processo de formação continuada requer pressupostos e princípios que busquem a transformação dos sujeitos envolvidos e a reflexão constante da prática.

Lançar olhares especificamente para a formação de professores da Educação do Campo nos remete ao questionamento feito por Arroyo (2007) e que tomamos como epígrafe desta seção. Para o autor, a história mostra que existe uma deficiência em relação à formulação de políticas públicas, no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação, que focalize a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima, fato também corroborado por Santos (2005), quando atesta sobre determinada marginalização desta realidade educacional:

[...] o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão presentes apenas como obstáculos em relação às realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, confirmam meramente o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir. (Santos, 2005, p. 14-15).

Esta perspectiva, na visão da autora, parte do pressuposto de que a elaboração das políticas educacionais do país a partir de um modelo globalizante e universalizante é uma realidade concreta, principalmente, na medida em que nega a diversidade dos sujeitos sociais, sendo portanto a distribuição do conhecimento e/ou formação de (as) para a educação do campo, na escola do campo, marcada por critérios restritos de seleção do que constitui a cultura de uma sociedade, na qual dimensões importantes da vida e dos saberes gestados por grupos sociais específicos são negados.

Na tentativa de adentrar no debate de forma aprofundada, se faz necessário conceituar a ideia de campo aqui apresentada neste estudo. Toma-se a defesa de Caldart (2018, p. 125), ao afirmar que o campo é o “[...] território, articulação entre

sujeitos, lugares, relações sociais, luta, cultura, trabalho, organização da vida social em um determinado lugar e tempo histórico.”

Assim, a partir de tal compreensão, a Educação do Campo possui sua identidade, centralidade e diversidade de sujeitos e suas particularidades e individualidade tendo sua cultura, vínculo de trabalho, etnia e outras uma forma de vida própria a qual necessita de observação num espectro dialético e emancipado, necessitando ser idealizada e materializada conforme suas necessidades.

2.1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DO TEXTO AO CONTEXTO

A formação continuada de /as é o alicerce necessário à evolução educacional, constituindo-se um caminhar constante que se materializa por toda a vida dos /as, os quais partindo dos desafios que surgem, buscam dar conta de responder às demandas que têm e que venha a surgir.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 06), “os processos de formação baseados na investigação só fazem sentido se eles forem construídos dentro da profissão.” Desse modo, com o advento e conseguinte ampliação da visão frente às demandas socioculturais, mudanças nas legislações educacionais, surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, bem como de mentalidade que norteia todo processo de ensino e aprendizagem nas instituições escolares, nas salas de aulas ou frente às necessidades e anseios dos estudantes, a formação inicial e continuada percorrem toda a jornada da *profissionalidade* docente.

Costa *et. al.* (2022) ressaltam que a formação do ser humano é um processo de metamorfose ou transformação, humana, a qual o permite se desenvolver de forma positiva frente aos desafios socioculturais, pessoais e intelectuais:

Para que o ser humano aprendesse a viver em sociedade, ele percorreu caminhos que o levaram em direção a novas (trans)formações, e esse percurso trafegado se constituiu de consideráveis formações, proporcionando a constituição de um ser que, na maioria dos casos, aprendeu a viver e conviver de forma harmoniosa em meio a seus pares (Costa *et. al.*, 2022, p. 3).

Conseqüentemente, por meio dessas formações, mais (trans)formações eclodem resultando em um ciclo de potencialidades que devidamente impulsionadas podem gerar mudanças potenciais para alcançar as esferas de habilidades *hard e soft*, resultado em novos comportamentos e atitudes, visões de mundo e ações que alcancem a realidade da *profissionalidade*, docente.

É fato afirmar que em um sentido mais amplo a ideia de formação transcende a mera técnica e/ou uma execução de tarefa melhorada, pois, como ressalta Garcia (1999), se faz necessário considerar, além das questões colocadas anteriormente, o fator referente a finalidades, metas, valores e o fator pessoal de querer ser alguém melhor. Por sua vez, a formação continuada, nas palavras de Dourado (2015), pode ser definida como a melhoria da formação (na presente análise) docente, fato que remete a uma busca por aprimoramento constante o qual torne possível uma melhor compreensão e trato com a realidade de sua prática educativa.

Para Pereira (2010), a formação continuada assume um olhar mais abrangente voltado para a formação profissional docente a qual perpassa a ideia de um contínuo formador dependente de agentes formadores e instituições em moldes organizacionais dissociado do trabalho docente, isto é, “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do desenvolvimento profissional dos como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente” (Pereira, 2010, p. 2).

Oliveira-Formosinho (2009) defende a perspectiva de que a formação profissional se aplica de forma pontual à realidade docente, isso porque, o desenvolvimento profissional implica num processo que abrange ações e conteúdos concretos aprendidos, relevância à prática, impactos no ensino e na aprendizagem do estudante, bem como a aprendizagem profissional escalonável.

A visão apresentada neste trabalho busca abranger os dois conceitos, ou seja, uma formação contínua que passe por agentes e organizações, já que o Programa CAT é uma iniciativa que atende o público de uma rede pública na cidade de Lamarão-BA, como a ideia do desenvolvimento profissional, ou melhor, *profissionalidade* docente, conforme preconiza Nóvoa (1992), a qual envolve também o interesse docente pelo aprimoramento que vai promover reflexos positivos em sua vida como um todo, pois, como informa Davis (2013),

[...] é indispensável dispor não só de uma continuidade nas ações políticas, como também da devida valorização dos profissionais de educação (melhores salários, plano de carreira e incentivos ao desenvolvimento profissional), quando se pretende elaborar uma política de formação continuada (Davis, 2013, p. 43).

Assim sendo, o olhar sobre a formação continuada deve romper a barreira do condicionamento e aperfeiçoamento prático pedagógico e/ou educativo ligados à melhoria do ensino condicionando os profissionais da educação a uma visão reducionista de resultados elevados em provas e índices interno e/ou externos, porém, entendê-lo como sujeito ativo e pessoal no processo.

Tardif (2002) coloca como prioridade a necessidade de uma formação reflexiva, emancipada, ética e também profissionalizada, ou seja, com as devidas condições de trabalho pautadas em conhecimento e objetivos claros no que se propõem, autonomia profissional e com formação continuada de (as) de boa qualidade:

O que nos interessa, justamente, aqui, são as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos de profissão que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana saberes, estes que dela provém de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias, (Tardif, 2002, p. 58).

Portanto, a ideia aqui apresentada parte do pressuposto de que as propostas conceituais trazem em consonância com uma visão crítica e reflexiva, complementando-as nas ações formativas, a exemplo do CAT. Arroyo (2007) ressalta que pensar a formação inicial e/ou continuada de (as), principalmente na realidade da educação do campo, é algo crucial e necessita ser materializado sendo um dever do Estado garantir tal direito.

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. [...] passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007, p. 158-165).

De fato, tal proposta vem implementada em documentos oficiais, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96, a formação continuada dos /as é algo inerente a realidade deste profissional. É possível deduzir da lei que a educação deve ser permanente em um processo no qual o ensino e a aprendizagem estão em constante evolução para atender cada vez melhor a necessidade dos estudantes galgando uma maior perspectiva de sucesso nos objetivos educacionais.

Como é possível perceber, a literatura aponta que um dos pilares fundamentais para o aprimoramento da educação é o engajamento de programas bem-sucedidos de formação continuada e/ou de desenvolvimento profissional, pois, é através do aprimoramento constante em debates, especializações *lato e stricto senso*, cursos, seminários, leituras discussões, pesquisas e experimentações observacionais participantes ou não que os /as se capacitam para enfrentar os desafios recorrentes e as frequentes mudanças no contexto educacional.

Conforme o relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação da UNESCO (2022), o debate envolvendo a formação de /as deve ocupar os espaços educacionais e com muita atenção, tê-la enquanto objeto de investigação e estudo, considerando como norte a preparação da professora para atender as demandas emergentes na atualidade com um olhar amplo sobre as questões que envolvem a preservação da vida com qualidade. Nesse sentido, a formação continuada de /as tem se tornado um processo primordial no que diz respeito a *profissionalidade docente*.

No Brasil, a formação continuada de /as vem recebendo diversos formatos e contornos, o que tem possibilitado vários diálogos, reflexões e pesquisas por múltiplos atores sociais no tocante aos critérios que permeia a validade acerca as formações e os respectivos sujeitos que participam destas, ou seja, os /as.

Evocando novamente a LDB 9.394/96, a formação continuada de apresenta-se como algo necessário e está elencada como um direito da professora, sendo um dever das secretarias de educação promoverem a formação continuada de /as. Em seu artigo 61, parágrafo único, se menciona:

A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas (BRASIL, 1996, p. 10).

No sentido de promover o processo de formação continuada para o aperfeiçoamento das práticas educativas desenvolvidas dentro da sala de aula, a LDB (1996) enfatiza a importância dos os /as participarem desses processos formativos como também as secretarias municipais de educação proporcionarem a esses profissionais condições e tempo que garantam sua efetiva participação, corroborando para o fortalecimento de uma prática educativa coerente com o que norteiam os documentos legais. Nesse quesito, Arroyo (2007) chama a atenção para detalhes importante os quais necessitam ser ponderados, ou seja:

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças, (Arroyo, 2007, p. 172).

A observação do autor supra citado é pertinente, isso porque, a educação como direito universal de todo cidadão certamente se configura enquanto uma grande avanço sob um olhar específico das necessidades de observações no íntimo das particularidades, para assim, possibilitar a devida garantia de direitos delegando uma real importância à temática a qual possibilitará avanços reais a partir das especificidades, entendendo as diferenças e reconhecendo que para existir cidadania é necessário considerar condicionalmente os seres enquanto sujeitos sociais e culturais, para assim concretizar de forma palpável os direitos.

Tomando como base tal linha argumentativa e corroborando com essa visão, um fato notório é que o processo de formação continuada impacta não só docentes, mas também os estudantes, sujeitos que diretamente serão beneficiados com a aquisição de novas práticas educativas as quais potencializarão sua formação e relação com seu objeto e estudo.

Como se pode perceber, a partir dos argumentos até aqui apresentados, as compreensões por meio de estudos, diálogos e pesquisas têm demonstrado que a formação continuada e/ou profissional de /as corrobora com a ideia do conceito de formação que tem por intuito amparar a cursos, programas, projetos e outros na perspectiva do aprimoramento profissional, considerando todo aparato

argumentativo de Arroyo (2007) sobre as especificidades devidas no processo.

Parafraseando Araújo *et. al.* (2019), a formação, docente, continuada faz parte da legislação brasileira, principalmente pelo fato de suas contribuições sociais e acadêmicas, tornando-se assim um direito dos /as e de seus estudantes os quais amparados por tal perspectiva tem a oportunidade de exercerem uma real cidadania e usufruírem de seus direitos enquanto sujeitos sociais dotados de cultura e particularidade.

Este fato pode ser muito bem exemplificado a partir do trabalho de Haje e Silva (2024). Estes buscaram apresentar a experiência formativa aplicada à realidade da educação do campo a qual possibilitou “[...] aos educadores e educadoras do campo, das águas e das florestas uma formação humana, técnica e política sintonizada com suas culturas, seus saberes e com seus modos de vida.”, (Haja; Silva, 2024, p. 16). Então, conforme tais autores:

A definição dos quatro eixos estruturantes na experiência de formação dos educadores e educadoras desenvolvida com os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Formação em Alternância; Por área do conhecimento; Auto-organização; e Trabalho coletivo) representa a significativa contribuição do Movimento da Educação do Campo para o campo crítico da formação de educadores e educadoras. No seu conjunto, esses eixos destacam a importância de evidenciar o território como fundante na definição dos pertencimentos dos educadores e educadora. O trabalho, por sua vez, é encarado em sua articulação com os modos próprios e diversos de produção da existência dos povos do campo, das águas e das florestas das Amazônias. Isso o torna balizador da práxis educativa que constitui os cursos em sua materialização (Haja; Silva, 2024, p. 16).

Neste sentido, as atividades desenvolvidas por órgãos gestores, secretarias municipais, estaduais de educação e instituições, seja ela dentro ou fora da agência em que a professora exerce sua prática educativa, se tornam fundamentais, o que corrobora com as reflexões de Libâneo (2004, p. 34-35):

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os docentes desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve

saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

A partir da citação referenciada, compreende-se que dentro da instituição escolar os /as têm maiores possibilidades de refletirem acerca das formações continuadas, trabalhando e pondo em prática suas competências, habilidades e conhecimentos para desenvolverem com qualidade o processo de ensino e aprendizagem, partindo sempre de vivências em suas experiências do cotidiano escolar.

Igualmente, é possível inferir que pelo fato de a escola ser um espaço de socialização com olhares voltados para os estudantes, vincular estes conhecimento e habilidades como também as atitudes em prol do aprendizado destes atores sociais se torna imprescindível para a formação de um sujeitos protagonista em seu processo de formação, como ressaltam Oliveira e Rivemales (2022), quando retratam que a associação entre o conhecimento de metodologias inovadoras associadas ao uso das tecnologias, ou seja, um profissional em contínuo aprendizado devidamente engajado na sua realidade social, permite a seu estudante uma ação sobre o conteúdo a qual gera socialização, abarcada a uma produção de conhecimento envolvente o qual enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, percebe-se que a formação continuada de /as se faz urgente e necessária não só pelo fato de criar artefatos técnicos, todavia, sobretudo como um local de diálogo, compreensão, reflexão, mas também a troca de saberes sendo que essa mesmo, ou seja, a troca de saberes pode ser considerada como umas das possibilidades de atuar profissionalmente corroborando para uma prática educativa emancipatória como também pautada pela qualidade acerca do processo em formação não só da professora como também do estudante que é o sujeito principal de todo esse conjunto.

Enfatiza-se, porém, que é de suma importância refletir que os /as na sociedade contemporânea fazem uso de novas metodologias de aprendizagem, por meio de socialização das questões que norteiam sua profissão, como os contextos vivenciados no ambiente de trabalho. Compreendemos que é através do exercício da prática educativa que a professora vai se formando, se constituindo enquanto professora que está em constante processo de aprendizagem, e um dos meios que

pode ser percorrido para esse movimento constante de aprendizagem são as formações continuadas, vivências importantes para o ser professora em exercício.

Em Demo (2017), as constatações da eficiência de programas de formação continuada ganha força, o autor ressalta que “investir na qualidade da aprendizagem do estudante é, acima de tudo, investir na qualidade docente” (Demo, 2007, p. 11). A partir das reflexões do autor, percebe-se que esse é investimento fundamental e perpassa diretamente pela formação continuada de /as não só dentro da escola, mas também fora dela como intermediando os problemas identificados dentro da sala de aula, em reuniões pedagógicas e saberes experienciados pelos professores/as. Esses são momentos que acontecem diariamente e que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos /as em formação.

Partindo para o espaço externo da unidade escolar, a qualificação/atualização pode se dar através de cursos, palestras, seminários, roda de conversas e outros dentre os meios que pode e dever ser acessado pelos como forma de estar sempre se inserindo em formações continuadas nos mais diversos espaços que tem por intuito promover esse tipo de aprimoramento.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992) corrobora relatando que se faz necessário pensar a formação docente considerando uma reflexão fundamental sobre estes profissionais, relacionando a formação “continuada” com o desenvolvimento pessoal, profissional e corporativo/ organizacional.

O posicionamento dos autores dialoga com as ideias de Freire (1996), acerca da formação continuada de /as, visto que corrobora com uma reflexão que permeia a formação continuada objetivando oportunizar e apreender os devidos conhecimentos desses profissionais, frente a um empoderamento que leve-os de fato a uma prática pautada na reflexividade como também tecendo crítica em torno do processo de ensino e aprendizagem não só dos estudantes, mas também dos próprios /as em formação. Assim, dialoga-se neste estudo com o pensamento a seguir:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 1996, p. 39).

Com base no entendimento freiriano, infere-se que o sentido de formação continuada de /as requer o entendimento da “condição de inacabamento do ser humano, e da consciência desse inacabamento, vigente no pensamento e no diálogo entre os pares, ou seja, professora-professora e professora-estudante.

Nesse movimento, a formação continuada caracteriza um processo em constante aperfeiçoamento profissional da professora em uma inter-relação entre sua formação de base equivalente as vivências de aprendizagem nas instituições formadoras e a continuada, que vai configurando-se como resultante de um processo que está se consolidando durante o exercício da profissão, algo em constante crescimento acerca de melhorar a execução do seu próprio trabalho dentro e fora da sala de aula.

Entrelaçando as diversas compreensões da formação continuada docente se evidenciam os relatos de Pimenta (1995), acerca da formação continuada de desses profissionais classificados pela autora como docentes. Conforme Pimenta (1995) a formação docente não se acaba com a participação nos cursos de formação, logo um curso corresponde a um momento que visa compor aos poucos um todo, não será a práxis do futuro professoras, ou seja, “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade” (Pimenta, 1995, p. 14).

Então, torna-se evidente a necessidade dos professores (as) entenderem as concepções de formação que norteiam as bases teóricas e conceituais dos projetos, programas dos quais a categoria envolvem-se e que ao mesmo tempo contribuem para a sua permanência no que se refere aos referenciais que vão justificar as escolhas do que, como, quem ensinar, partindo sempre dos pressupostos que fundamentam a formação continuada tendo uma total clareza do funcionamento e associação entre o aprender e o fazer.

Os professores (as) necessitam também se apropriar dos dispositivos legais que mencionam acerca das concepções e princípios que permeiam as propostas, os projetos, os programas voltados para a formação continuada, tendo em mente que esses documentos (leis) abordam acerca dos direitos como também dos deveres dos profissionais da educação, neste caso, a formação continuada de /as no exercício de sua profissão. Em relação aos deveres, a LDB n. 9.394/96, no Artigo 13, destaca:

Os docentes incumbir-se-ão de:

1. – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
2. – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
3. – zelar pela aprendizagem dos alunos;
4. – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
5. – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
6. – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6).

Partindo da análise dos incisos que compõem o artigo 13 da LDB, é possível inferir que a formação continuada da professora é um passo necessário em sua carreira profissional, ou *profissionalista*, evocando (Nóvoa, 1992), e se faz urgente e contínua para a efetivação da oferta de uma educação permeada pela qualidade a todos os estudantes independente da sua condição econômica, política, cultural e social.

Todavia, para que haja o cumprimento desse dispositivo que visa promover uma formação continuada atrelada à prática educativa da professora dentro da sala de aula, requer investimento não só por parte do poder público (gestores), mas também pelos próprios /as com relação a estar disposto para aprender a partir das inovações que estão surgindo em um mundo marcado pela reinvenção, neste caso, da educação acerca do aperfeiçoamento e a atualização das propostas de formação continuada, com o propósito de atender as necessidades por meio das características da etapa, nível de ensino em que a professora leciona.

Por isso, reflete-se que a participação dos em cursos, projetos, programas, ou seja, atividades de formação continuada, para além disso, a sua inserção no dia a dia dentro da instituição escolar, na sala de aula, mas também nos espaços dos sindicatos, associações de entre outros, é de suma importância para seu empoderamento, para sua compreensão de que as formações continuadas contribuir para um processo formativo dialógico que está possibilitando a professora a continuar seus estudos, pesquisas não só com o intuito de crescimento profissional como também o pessoal, uma vez que ambos serão ativados durante o exercício da profissão, ou seja, dentro da sala de aula.

Ainda dialogando sobre as nuances que trata o texto legal, o envolvimento dos/as na construção da proposta pedagógica da instituição escolar tem um caráter viabilizador no cumprimento não somente no que diz o documento (LDB), contudo como um movimento que deve:

[...] levá-lo a uma prática social crítica, a formação centralizada numa prática social na ação-reflexão-ação é algo que alimenta a tomada de consciência e de conhecimento por parte do educador. Infelizmente muitas vezes o professor não consegue se dedicar aos seus direitos como gostaria em virtude da pressão diária no seu trabalho (Medeiros, Bezerra, 2016, p. 36).

Refletindo sobre a proposta de formação continuada proposta pela LDB (1996), é possível observar um processo que tem por objetivo garantir aos profissionais da educação, ou seja, os professores/as sua atualização profissional por meio e através de interferências públicas, seja ela municipal, estadual ou até mesmo federal.

Por conseguinte, a formação continuada destes profissionais tem por meta o aperfeiçoamento por meio de cursos para que eles tenham condições de ir suprimindo os anseios dos estudantes em uma sociedade na qual as transformações acontecem de modo muito veloz.

Em todo o tempo são elaboradas atualizações dos documentos legais que norteia toda a educação e uma das formas de conhecer, debater e pesquisar essas novas diretrizes é através das formações continuadas, movimento que corrobora com uma prática educativa de qualidade colaborando com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, diante do contexto explicitado em que a formação continuada é um passo fundamental na carreira da professora para a melhoria da educação considerado a realidade desde a sala de aula até às questões institucionais e da vida escolar dos estudante sendo esta última o foco principalmente pelo fato de ter um impacto na formação de um ser, a presente proposta de pesquisa visa, sem a tentativa de esgotar as possibilidades de produção do conhecimento, contribuir com as investigações no que tange a formação continuada ofertada pelo Programa CAT aos da rede pública municipal de Lamarão/BA.

Logo, objetiva-se compreender como se desenvolve a prática educativa destes profissionais, participantes do Programa CAT, que se fundamenta nos princípios freirianos da ação - reflexão - ação e parte do pressuposto de que os

conhecimentos construídos e debatidos na escola do campo precisam perpassar a vida das pessoas.

2.2. PRÁTICA EDUCATIVA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio de influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio. (VIGOTSKI, 2003, p. 200).

A epígrafe que inicia este texto parte do pressuposto que o ser humano se destaca das demais espécies devido ao fato da capacidade de criar, absorver e ressignificar cultura as quais serão fundamentais para instituir e remodelar condições de vida necessários à sua subsistência e, assim, avançar em diferentes aspectos necessários à sua constituição.

Em contrariedade às essas outras formas de vida, a genética não consegue prover este ser humano de todos os conhecimentos necessários à vida e, neste contexto, conforme Freire e Scaglia (2003), é possível notar que o conhecimento é processualmente construído nas relações socioculturais e vai se sedimentando ao longo da vida transpassando a ideia instintiva e configurando o ser humano enquanto ser capaz de construção de processos e sistemas simbólicos os quais o apoiam na manutenção da vida.

De acordo com as considerações de Antonio e Lucini (2007), esta dinâmica tem forte influência do processo social do trabalho, que altera as condições históricas, bem como o seu modo de vida em que na sua maioria se desenvolve vinculada ao processo histórico que partindo da transformação da natureza avança para à construção do conhecimento e sua efetivação no contexto sociocultural. Silva *et. al.* (2019) informam que:

[...] o homem é um ser social, que agrega e transmite de geração para geração as suas experiências e criações que, uma vez compartilhadas, tornam-se produtos da sociedade e, por conseguinte, da cultura, considerando [...]. Assim, a cultura é vista como algo intrínseco ao homem, ao considerá-lo como ser social. Logo, ao conceber a história de cada sujeito já é possível pensar a cultura, pois se considera que o ser humano

aprende, apreende, cria e transforma-se no processo histórico de cada sociedade e, logo em diferentes culturas em diferentes tempos e espaços (Silva *et. al.* 2019. p. 5).

Apesar dos diversos debates e divergências sobre esta constituição e sua socialização na humanidade, é notório afirmar que o ser humano nasceu dotado pela capacidade de ensino e aprendizado, interagindo socialmente nesse processo de construção do conhecimento e produção cultural os quais dão origem ao constituinte educacional e, por conseguinte, à prática educativa que conforme Antonio Lucini (2007, p. 178) “ emerge das necessidades de diferentes grupos sociais em acessar a educação” a partir da constituição histórica das práticas educativas.

Neste contexto de construção da identidade no berço cultural, as relações de troca e/ou construção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem se pontua a noção/conceito de “prática educativa”, o qual aplicada em uma realidade dialética, reflexiva de ação e emancipação humana é fundamental para formação de um ser autônomo e protagonista em sua existência, fato que segundo Brandão (1991) se configura enquanto um ato amoroso, solidário e, feito na coletividade, pois, “Ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor”, (Brandão, 1991, p. 21 e 22).

Assim sendo, a prática educativa pode ser entendida como à ação docente em ambientes educativos com o objetivo intencional de educar sendo guiada por métodos, práticas intencionais e instrumentos pedagógicos os quais tornem possíveis o aprendizado de forma prazerosa e criativa. Parafraseando Caldeira e Zaidan (2010), se faz necessário que esta prática educativa se relacione diretamente com uma ação concretizada em sociedade, consciente e de cunho transformador visando atingir a realidade vivenciada pelo estudante.

Dialogando com as ideias das autoras, é possível inferir que a prática educativa, para além de englobar planejamento, avaliação, execução e avaliação de ações que envolvam o processo de ensino e aprendizagem considerando os temas de estudo/conteúdos, métodos, atividades e recursos é um ato político que envolve a professora e o estudante em um meio no qual o conhecimento precisa fazer sentido no contexto sociocultural em que estes atores sociais estejam inserido.

Desta forma, Zabala (1998) ressalta:

O conhecimento que temos sobre como se produzem as aprendizagens revela a extraordinária singularidade destes processos. [...] O fato de que as experiências vividas constituem o valor básico de qualquer aprendizagem obriga a levar em conta a diversidade dos processos de aprendizagem e, portanto, a necessidade de que os processos de ensino, e especialmente os avaliadores, não apenas os observem, como os tomem como eixo vertebrador, (Zabala 1998, p. 198).

Na perspectiva de Freire (1996), a prática educativa deve envolver-se politicamente de forma crítica e democrática no contexto social, isso implica preparar o estudante para exercer sua função de sujeito social participativo com influência sobre sua sociedade e o mundo que os cerca. Assim sendo, a prática educativa se torna em um instrumento para estimular a aprendizagem proporcionando ao estudante caminho mais claros entre este e a construção de seu conhecimento considerando a plenitude holística de seu desenvolvimento.

É imprescindível que a prática educativa seja reflexiva, crítica, inclusiva, inovadora, cooperativa e emancipatória, buscando atender às necessidades e, sim, interesses dos estudantes sem desprezar as habilidades e competências necessárias em uma sociedade em constantes transformações. Como exemplo clássico de práticas pedagógicas inovadoras as quais atendam tais parâmetros se pode citar aulas interativas, projetos interdisciplinares, gamificação, salas de aulas invertidas, debates, dentre outros.

Partindo de tal premissa em que uma prática educativa seja dialética, crítica, reflexiva, inovadora e emancipatória do ser humano como reforça Freire (1996, p. 21), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” em um contexto que envolva socioculturalmente a professora e seu estudante tornando-o parte da realidade histórica e cultural e está, não está limitada a tempo e espaço, ou seja, tem relevância direta na vida sociocultural em uma relação dialógica de ação e reflexão, conforme ressalta Silva *et. al.* (2019):

Considera-se a educação como processo de aquisição e produção de conhecimento que contribui para o desenvolvimento humano em todos os aspectos de sua vida social, todos esses elementos confirmam que a educação não é apenas escolarizada, ocorre em diferentes tempos, espaços e situações, sendo que a forma como ela acontece é intrínseca ao ambiente onde se manifesta (Silva *et. al.*, 2019, p. 15).

Assim, o que se entende por ação – reflexão – ação tem como base o pressuposto de que os conhecimentos construídos e debatidos na escola, (no caso da presente proposta de pesquisa, do campo), precisam perpassar a vida das pessoas reconhecendo sua vocação ontológica e histórica na qual a reflexão e a ação se impõem desprezando os erros e dicotomização propondo a emancipação considerando o ser em sua forma histórica como um todo (Freire, 1987).

Então, a partir da presente proposta de pesquisa, se espera poder pontuar contribuições e desafios proporcionados pelo programa CAT o qual tem como base os princípios até aqui apresentados para a formação continuada de /as, neste caso, que ministram aulas nas escolas do campo no município de Lamarão/BA. O intuito é poder contribuir com a abertura de um espaço reflexivo para esses sujeitos e sua *profissionalidade*.

Ademais, se faz necessário compreender a perspectiva de formação continuada oferecida pelo CAT, entendendo como se desenvolve a prática educativa dos atores sociais influenciados a partir da formação oferecida pelo referido programa o qual se fundamenta nos princípios freirianos da ação – reflexão – ação, com a influência do conhecimento construído, possivelmente, corroborando com sua prática educativa, bem como a identidade profissional dos seus usuários.

Logo, a presente proposta será fundamental para apresentar os desafios e as reflexões produzidas por docentes que atuam no Programa CAT, no intuito de possibilitar um espaço dialógico-reflexivo para esses sujeitos acerca da própria prática educativa no espaço-tempo da formação continuada.

2.3 O PROGRAMA CAT: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES NORTEADORAS

A educação brasileira, embora haja esforços contemporâneos de afastar-se do paradigma urbano, ainda guarda marcas de disparidades entre as zonas rurais e urbanas, fato que desafia governos, comunidades, movimentos sociais organizados como também os professores/as, para vencer tais dificuldades e alcançar o desenvolvimento social, cultural, político e econômico de forma a respeitar a vida e promover o desenvolvimento sustentável e o equilíbrio entre consumir e viver.

Trazendo a luz às metas da UNESCO para educação até 2050, presente no relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação da UNESCO (2022), pensar a educação respaldada no desenvolvimento sustentável é algo desafiador, porém possível e que se faz necessário compor, seriamente, as agendas governamentais em todas as suas instâncias.

Conforme o relatório supracitado, a educação é uma “arma” indispensável neste contexto, isso porque, através de uma educação reflexiva, a qual seja crítica, política, emancipadora e transformadora se torna possível a compreensão da realidade, suas necessidades e quais ações podem ser organizadas para amparar o desenvolvimento da vida com qualidade e satisfação de viver respeitado a agroecologia.

De acordo com Souza (2011), tal afirmação ganha força principalmente quando se pensa na Educação do Campo visando reparar as disparidades na tentativa de oferecer uma educação de qualidade e que faça diferença na vida dos mediadores e de seus estudantes. A autora ressalta que a educação é indispensável para transformar a realidade do campo em todas as suas dimensões.

Neste contexto, o Programa CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo, vem se destacando no que tange ao desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento sustentável dos territórios em que se implementa. De acordo com Lasa (2020) e Silva (2016) o Programa CAT foi idealizado visando uma Educação do Campo contextualizada, e foi transformado em política pública com aprovação de uma Lei Municipal, a partir de uma parceria entre as Prefeituras Municipais de 13 municípios baianos, a saber, Araci, Riachão de Jacuípe, Itiúba, Ichú, Valente, Nordestina, Monte Santo, Nova Fátima, Serrinha, Baixa Grande, Cansanção, Pintadas e Lamarão, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e o Movimento de Organização Comunitária – MOC.

O projeto, iniciado em 1997 (enquanto iniciativa de projeto de extensão pela UEFS), baseia-se na formação de professoras das escolas do campo, coordenações municipais, gestões escolares e atores da sociedade civil organizada, na produção de materiais didáticos contextualizados e atividades lúdicas com crianças e adolescentes das escolas do campo. É desenvolvido em 21 municípios do Semiárido da Bahia, nos Territórios de Identidade do Sisal e Bacia do Jacuípe.¹

¹ Agroecologia em Rede. Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo – CAT. Disponível em:

De acordo com Silva *et. al.* (2016), na década de 1990, por meados de 1993-94, inicia-se na UEFS, um movimento voltado para debater a educação do campo o qual abrangeu a maior parte do território brasileiro que na referida universidade teve início da seguinte forma:

Segundo relato da professora Francisca Maria Carneiro Baptista, após uma pesquisa feita, em 1992, junto a alfabetizando jovens e adultos rurais, constatou-se que 65% deles já haviam passado pela escola quando crianças, mas continuavam analfabetos, fruto de uma escola de má qualidade e descontextualizada. A Profa. Francisca, então, apresenta a proposta de criação de um Projeto de Extensão ao Departamento de Letras, que de pronto aceita o desafio de promover o desenvolvimento de uma educação voltada especificamente para os povos do campo e, mais especificamente, para os povos do semiárido baiano (Silva *et. al.*, 2016, p. 3).

A experiência também acontece com parceria dos movimentos sociais e sindicais do campo, que participam de processos de formação, da construção do planejamento do conteúdo que a escola irá desenvolver e no controle social da proposta com uma metodologia freiriana que contextualiza os problemas das comunidades refletindo e promovendo ações a partir do princípio de que a educação tem que partir da realidade social dos sujeitos.

Assim sendo, a escola assume o papel social de refletir os problemas da vida das famílias enquanto conteúdo pedagógico com uma visão de construção do conhecimento para transformar a realidade considerando a preservação da vida com qualidade e promovendo o desenvolvimento sustentável mesmo com as dificuldades do semiárido baiano baseados nos princípios do semiárido, agroecologia e economia solidária.

De acordo com Lasa (2020), o Programa CAT já publicou 6 livros sobre concepção, princípios, metodologia e práticas pedagógicas da educação do campo e tem sido uma referência nacional e internacional, sendo fortalecido por investimentos de Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e, mais recentemente, com o Instituto de Cooperação e Pesquisa da Áustria (ICEP), fato que desperta um olhar à necessidade de pesquisa perante essas publicações.

<https://agroecologiaemrede.org.br/experiencia/projeto-conhecer-analisar-e-transformar-a-realidade-do-campo-cat/>>. Acesso em: 22 de jan. 2024.

Sobre os desdobramentos do CAT no semiárido baiano, conforme os registros do autor supracitado, o Programa atua em 21 municípios do semiárido baiano, sendo que em 13 municípios

[...] a Educação do Campo Contextualizada foi transformada em política pública, com aprovação de uma Lei Municipal (Araci, Riachão de Jacuípe, Itiúba, Ichú, Valente, Nordestina, Monte Santo, Nova Fátima, Serrinha, Baixa Grande, Cansanção, Pintadas e Lamarão). Em Conceição de Coité houve uma resolução do Conselho Municipal de Educação, mas não transformou em Lei (Lasa, 2020, p. 3).

Ao longo dos anos de sua implementação até os dias que ocorrem, o CAT vem passando por adaptações ao contexto atual para melhor atender seus usuários. No ano de 2009, por exemplo, o Programa passou por uma revisão, aprovada pela Resolução CONSEPE 001/2010 da Universidade Estadual de Feira de Santana, para atender às exigências da legislação – (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96, Lei nº 1 de 03/04/2002 Lei Nº 2 de 28/04/2008), que obrigam os Estados e Municípios a investirem na formação continuada de seus /as, além da promoção de adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Desse modo, o CAT vem buscando investir na formação continuada de /as objetivando aprimorá-los no sentido de oferecer uma educação contextualizada voltada para as famílias do campo e para o campo. Nas palavras de Silva *et. al.* (2016), a educação contextualizada proposta no Programa parte do pressuposto prescrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a LDB, que prevê que além de um núcleo comum deve haver uma parte diversificada que

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

Neste sentido, de educação *no* e *para* as pessoas do campo, o CAT assume a identidade da escola do campo, construída pelos sujeitos sociais que a compõe. Segundo essas Diretrizes (Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC):

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

pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (art 2º § único) (BRASIL, 2002).

Assim sendo, a ideia do CAT é propor uma educação vinculada à realidade local considerando seu contexto sócio-histórico e arcabouço cultural estimulando aos municípios a produção de um Projeto Político Pedagógico reflexivo, respeitador e valorizador da identidade do semiárido baiano, proporcionando aos atores sociais envolvido no processo a oportunidade de desenvolver o potencial de reconhecer sua identidade, valorizando-a e conhecendo suas necessidades para agir positivamente em prol de sua transformação.

O programa CAT, no que tange a sua proposta de formação continuada, parte de uma perspectiva educativa em que o conhecimento brote da realidade de seus atores sociais, a ideia do Programa é que os sujeitos socialmente organizados, ou seja, /as, estudantes e comunidade construam conhecimentos relevantes as experiências do campo do semiárido valorizando-a e buscando uma convivência pacífica diante das adversidades.

Nessa perspectiva, conforme se pode observar na figura (1), os três sujeitos básicos do processo educativo são os estudantes, os e a comunidade.

Figura 1: CAT - Sujeitos do Programa de Formação



Fonte: Elaborado pelo autor (com base em Lasa, 2020, p. 1-7).

Um dos objetivos que norteiam os princípios do Programa CAT é contribuir para a formação de /as conscientes e preocupados em formar cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades, região ou até mesmo do seu país.

Então, o Programa se fundamenta na proposta de uma educação contextualizada para o semiárido norteada por princípios freirianos, principalmente, o de que a educação começa a partir dos conhecimentos da realidade da criança, podendo então assim discuti-la, analisá-la e avaliá-la para, enfim, buscar transformá-la. A proposta de formação se fundamenta em três etapas, ou seja, Conhecer, Analisar e Transformar, conforme ilustrado a seguir:

Figura 2: Etapas do CAT



Fonte: Elaborado pelo autor (com base em Lasa, 2020, p. 1-7).

Parafrazeando Silva *et. al.* (2016), as três etapas podem ser definidas da forma que descrevemos a seguir. A primeira etapa, “Conhecer”, abrange a elaboração de perguntas com o objetivo conhecer a realidade dos estudantes, estas serão respondidas em família e pelos membros da comunidade e serão analisadas em sala de aula.

A segunda etapa, “Analisar”, é realizada em sala com o objetivo de construir novos e sistematizados conhecimentos, além de instrumentalizar o estudante no conhecimento de sua realidade para promover as transformações necessárias, seja ela de cunho social, econômico ou geográfico.

A terceira etapa, “Transformar”, é aquela na qual o estudante detecta e é levado a pensar soluções que mediadas podem vir a servir de base para mudança de sua realidade em uma escala mais pontual e até mesmo no âmbito das políticas públicas.

Um outro tópico que não faz parte da sigla CAT, porém, está embutido no processo é a etapa da Avaliação. Esta corresponde ao momento de avaliação dos frutos do processo os quais abrangem as habilidades e competências comum ao determinado ciclo de aprendizagem, bem como uma compreensão da sua realidade com expressão oralmente clara e segura, valores adquiridos e dentre outros aspectos.

No que tange à educação continuada da professora, essa avaliação corresponde ao encontro anual final o qual envolve diretamente a somativa do processo por todos que compõem o CAT: coordenadores municipais e assessoria MOC/UEFS. Neste sentido, são feitas as considerações sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano pontuando suas conquistas e desafios.

Desta forma, a proposta do CAT corresponde a uma metodologia que abrange uma filosofia da educação libertadora, reflexiva e atuante no processo de socialização, pois é através da construção conjunta de conhecimentos e saberes adequados às diversas realidades que se torna possível o conhecimento da realidade e sua transformação, como aponta Freire (1996). Fato que na educação do campo torna-se crucial, pois uma ação imbuída de reflexão em necessidades específicas desnudará modelos prontos urbanizados e generalistas de educação.

2.4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPECIFICIDADES E PILARES

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010, p. 1)

A Educação do Campo abrange áreas florestais, agropecuárias, minas, agricultura e até mesmo espaços pesqueiros, populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas. De acordo com Werlang e Pereira (2021), a Educação do Campo é marcada por uma proposta pedagógica a qual possibilite ao estudante e à sua comunidade o desenvolvimento e função em sua realidade vivencial proporcionando o crescimento do meio rural na sociedade brasileira, bem como as habilidades e competências educacionais universais.

Em seu artigo 3º inciso de 1 a 4, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, afirma como direito destes atores sociais a implementação de mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, sendo estas as metas:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar; II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto.

Nesta perspectiva, a Educação do Campo é um tópico amplamente debatido, isso porque, ainda com todo o avanço tecnológico, experienciados nos últimos dias, as disparidades em relação às perspectivas educacionais vivenciadas nos espaços mais urbanizados ainda têm presença marcante e necessitam de correções.

Arroyo (2007) dialoga da seguinte forma:

Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças, (Arroyo, 2007, p. 160).

Nesse sentido, busca-se uma reparação algo que se torna alvo de políticas de investimento e parceria de projetos entre prefeituras, universidade, comunidade envolvida e movimentos sociais a exemplo do Programa CAT, exatamente pelo devido potencial transformador dessa perspectiva educacional, agora, embasada em conhecimento de causa com trabalhos desenvolvidos por organizações e agentes engajados no processo. Sobre esta questão, Antonio e Lucini destacam:

A educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão

dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam. Até então denominada como educação rural, é (re)nominada como educação do campo, pois, como entendem os sujeitos sociais deste movimento, (Antonio; Lucini, 2007, p. 183).

Conforme as constatações de Silva *et. al.* (2023), alguns pontos específicos podem ser ressaltados em relação às disparidades entre a Educação do Campo e aquelas praticadas nas cidades. Os autores reforçam que estas situações acabam por limitar a esfera de ação das instituições, fato que caracteriza um escanteamento de direitos destas comunidades.

Conforme os autores, estas disparidades ou desafios estão relacionados com a insuficiência de recursos financeiros destinados às escolas; predominância de um ensino desprovido de conexão com a realidade vivencial dos estudantes e sua comunidade; falta de formação continuada de e incentivos financeiros que diminua a rotatividade desses profissionais nas escolas; quebra e atraso no transporte escolar; estrutura física limitada e fechamento de escolas.

Para além, se ressalta a ampliação do quadro profissional com especialidades educacionais a exemplo de educação física, artes, práticas literárias e dentro outros profissionais os quais podem ampliar as possibilidades educacionais nos espaços de Educação do Campo com projetos específicos e ampliação da visão de mundo dos atores sociais envolvidos no processo.

Outro fato que chama a atenção são as disparidades entre os projetos educacionais do campo e urbano-industrial relacionadas com sua construção histórico-social, pois, o modelo pedagógico tradicional foi desenvolvido no e para o contexto urbano-industrial. No entanto, quando esse modelo foi aplicado em áreas rurais, se constatou a necessidade de novas demandas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, assim como o papel da escola naquele novo ambiente, agravado pela frequentemente migração dos jovens camponeses para as cidades em busca de educação e melhores condições de vida, fato que resulta em altas taxas de evasão escolar.

Então, a denominada Educação do Campo emerge como uma alternativa ao modelo tradicional, buscando estabelecer um ensino específico para a população rural em suas especificidades, garantindo por meio de parcerias, políticas públicas, pesquisas e redes de ensino uma abordagem devidamente alinhada aos valores e práticas tradicionais do campo.

Nas palavras de Molina e Nadal (2012), dois princípios fundamentais têm que contemplar uma proposta de Educação do Campo, ou seja, é necessário permitir a seus atores sociais o direito de acesso ao conhecimento sobre o local onde vivem e assim garantir sua sobrevivência social e material, bem como a devida ministração dos saberes universais, fato que possibilitara uma decisão mais assertiva quanto ao ficarem em seu local de habitação ou migrarem para espaços urbanos das cidades.

Neste contexto, a Educação do Campo busca valorizar a população rural, suas tradições e práticas reconhecendo a importância de incluir os atores sociais daquela comunidade nos espaços de discussões e debate sobre educação, estabelecendo diretrizes que aproximam a realidade do campo da proposta escolar. Assim, no art. 2º, parágrafo único das Diretrizes Operacionais para Educação Básica na Escola do Campo tem-se:

A educação do campo é uma concepção político\pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, ribeirinhos e extrativistas. (Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002\CNE\MEC).

Nesse sentido, organizações e agentes presentes na educação do campo, vem desenvolvem trabalhos, buscando despertar, em seus atores sociais a autonomia, o envolvimento e a identidade de sujeitos rurais, buscando assim a transformação de sua realidade. A presença dos movimentos sociais nesse processo vem sendo imprescindível, estes, por sua vez, compreendem que a educação do campo necessita marcar presença diretamente na vida dos sujeitos do campo e suas problemáticas. Valorizando, sempre a busca pela identidade e o desenvolvimento daquele espaço. Caldart (2002) reforça que:

[...] a afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta a história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização da política educacional ou projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e poucas vezes para os sujeitos do campo, como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos, (CALDART, 2002, p. 28).

Algumas características são fundamentais em uma proposta de Educação do Campo e estas envolvem a efetiva participação familiar na perspectiva escolar, fato que valoriza a comunidade rural como construtora de conhecimento, especialmente

conhecimento prático e produtivo que pode ser aproveitado, ampliado, ressignificado e utilizado enquanto instrumento para compor o *rol* de possibilidades em relação aos saberes universais, bem como locais de forma social e contextualizada. Assim também, o respeito ao calendário produtivo local, adaptando as atividades escolares às necessidades dos produtores locais. Isso promove experiências práticas e teóricas de aprendizagem.

Assim sendo, no trabalho realizado por Silva *et. al.* (2016) ficou evidente o seguinte:

Ao perguntarmos aos envolvidos na pesquisa, qual o papel da escola e dos educadores do campo na vida da comunidade em que está inserida, todos disseram que a escola e os educadores tem o papel de despertar na comunidade o desejo por novos conhecimentos, que lhes proporcionarão uma melhoria de vida e de convivência com a sociedade e o meio ambiente, (Silva *et. al.* 2016, p. 8).

Portanto, se evidencia uma conexão robusta entre a escola, os educadores e a comunidade, em que todos se dedicam ao aprendizado e ao ensino, compartilhando conhecimento e apropriando-se dos benefícios que essas informações, tanto antigas quanto novas, garantidas em relação à cultura local e seus valores possam influenciar e potencializar a promoção do saber.

Nessa perspectiva, o Programa CAT busca afluir tais valores, possibilitando um novo olhar sobre as redes de educação nos municípios que o abarcam na tentativa de promover uma educação contextualizada com a realidade do Campo nos municípios do semiárido Baiano com ações voltadas ao seu público de estudantes, a comunidade e a formação de /as. Para Lasa (2020), tais ações têm garantido o sucesso e a referência do Programa que completou 30 anos de existência no ano de 2024.

Para celebrar um dos projetos mais importantes da história do MOC, nesta quinta-feira (5), aconteceu o Seminário dos 30 Anos do Projeto CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo. O evento, que aconteceu na UEFS, marca três décadas de uma iniciativa transformadora que promoveu educação crítica e contextualizada para crianças e adolescentes de 20 municípios do Semiárido baiano.

Com manifestações artísticas, culturais de alunos/as do CAT do município de Retirolândia e Santaluz, mesas, uma institucional e outra memorial, além de relatos de experiências, o seminário foi repleto de ricas emoções reforçando a impotência do CAT nesses 30 anos de existência. Numa expressiva e potente abertura do evento, criadores/as do projeto expressaram a felicidade de celebrar 30 anos de um projeto memorável. Naidison Baptista, um dos idealizadores do projeto falou sobre o seminário,

“foi um dia muito bonito. A gente viu que o CAT germinou e colheu durante esses 30 anos. A gente conversou sobre o nascimento, o surgimento, como fomos criando as estratégias para que ele pudesse caminhar, como foi se transformado numa política, como se agregou ao CAT o Baú de Leitura e ouvimos relatos de histórias de vida, cheio de emoções muito forte e significativa e que apesar dos percalços, limites e questões que nos impedem de fazer melhor, nós do MOC – em especial a equipe de educação, semeou a semente que ajuda a transformar o Semiárido”.²

Em síntese, uma Educação do Campo é uma resposta às desigualdades históricas no acesso à educação e uma tentativa de estabelecer um modelo de ensino mais relevante e inclusivo para as comunidades rurais, que possibilite novos horizontes no contexto local, abrangendo também outras realidades urbanas em projeto.

Nesta perspectiva, é essencial considerar metodologias e mecanismos que incentivam os atores sociais a refletirem sobre as relações sociais em sua comunidade, reconhecendo suas interconexões com os fatores externos. Isso, possibilitará a compreensão de elementos que afetam diretamente sua realidade a qual não estando isolada pelos muros das instituições escolares podem impactar seu diretamente seu desenvolvimento.

Também, a população do campo necessita ter ciência da existência dos direitos de uma educação que colabore com a formação de seus atores sociais, assim como, sociedade civil a qual precisa reconhecer a educação do campo como uma proposta social sem fronteiras. Desta forma, a busca por novos olhares inclusivos na educação do campo deve enxergar avanços e possibilidades, com vistas à transformação da escola, numa perspectiva dialógica, crítica e emancipada.

Ainda, a valorização e o devido respeito a Educação do Campo é de fundamental importância para que o desenvolvimento do meio rural seja efetivado de pois a escola possibilita o convívio dos educandos e educadores com diversos tipos de conhecimento gerando uma interação entre escola comunidade e meio social.

Assim sendo, esta condição torna-se uma das razões limitantes que influencia a realidade da Educação do Campo, dificultando a incorporação de ações pautadas nas necessidades que envolvem tal contexto em seus programas educacionais e, este fato, ecoa reverberando na formação de seus (as) e de programas condizentes

²MOC, Movimento de Organização Comunitária. **Projeto CAT - uma caminhada de 30 anos construindo educação do campo**, 2024. Disponível em: <<https://www.moc.org.br/publicacao/geral/3816/projeto-cat-uma-caminhada-de-30-anos-construindo-e-ducacao->>. Acesso em: 27 de jan. 2025.

com essas necessidades, esboçando apenas um espectro reduzido de saberes e, como reforça Forquin (1993), diminutos em experiências, formas de expressão, de mitos e símbolos socialmente mobilizadores presentes em determinada realidade, os quais como bem colocado por Arroyo (2007), precisam de mudanças.

De acordo com Silva *et. al.* (2024),

[...] a construção desta comunicação reafirma a luta por uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada como já apontamos anteriormente e financiada pelo Estado como um bem público a crianças, jovens, adultos e idosos do campo. Este texto expressa o movimento de sujeitos coletivos em luta na escola do campo com o envolvimento de /as, estudantes, comunidade, território, gestão da escola, família e princípios que nos movimentam o ensinar na profissão docente, (Silva, *et. al.* 2024, p. 3).

Nesta perspectiva, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, traz 5 princípios básicos que podem nortear o direcionamento da formação continuada, assim como a prática educativa de (as) para a Educação do Campo.

Inicialmente, o primeiro princípio faz referência à necessidade de respeito à identidade dos povos camponeses em suas particularidades como: aspectos socioambientais, econômicos, de raça e etnia. O segundo princípio tem como foco expor a especificidade na formulação de projetos político-pedagógicos voltados às escolas do campo, os quais devem priorizar o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências considerando o desenvolvimento social e do mundo do trabalho associado ao desenvolvimento sustentável os quais precisam abarcar uma relação econômicas justas e igualitária.

Seguindo esta mesma linha interpretativa é possível observar no quarto e quinto princípios do referido documento (Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010/BRASIL):

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com **conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo**, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo, (BRASIL, 2010, art 2º, § IV e V).

Tais argumentos reforçam o desafio ao se pensar diretrizes específicas que norteiem a realidade educacional da educação do campo e a formação, ainda que continuada, de professores (as) para atuarem nesse contexto com práticas educativas condizentes. Estas precisam incluir diretamente uma compreensão da realidade com suas particularidades e não apenas uma mera transposição de modelos educacionais próprios aplicáveis em uma prática educativa urbana.

Silva (2009) ressalta que a experiência da professora se torna o fio condutor do seu trabalho docente em sala de aula e/ou nos demais espaços escolares. Este fato nos remete à questão de que assim como a formação docente, as características professorais instigadas num cotidiano presente em sala de aula são fundamentais.

Tais experiências, levam estes profissionais a iniciativas criativas com ampla ressignificação e plasticidade improvisativa, criando e recriando aprendizagem a partir de conhecimentos os quais ajudam a enfrentar as situações da profissão neste contexto, porém a constituição dos saberes dotado de conhecimento e método aplicado em determinada realidade pode potencializar os resultados.

Sendo assim, Silva (2009) destaca:

A luta pelo direito dos Povos do Campo, por políticas públicas de saúde, moradia, infra estrutura, seguridade social, lazer, assessoria técnica e extensão rural, torna-se estratégia fundamental para a construção, ampliação e fortalecimento das Escolas do Campo. Tais políticas precisam ser efetivadas por mecanismos e recursos orçamentários claramente definidos e publicamente transparentes, para sua efetivação, que, em resumo, são desafios atuais (Silva, 2009, p. 43).

Pois, como muito bem evidenciado no trabalho de Silva *et. al.* (2024), ficam claros os limites, contradições e pesares existentes nas escolas públicas do campo nas quais o fortalecimento da luta pelos direitos dos sujeitos do campo, a luta pela dignidade de viver no campo e o acesso à escola pública de qualidade, crítica, referenciada e dialógica se torna evidente:

É nesse cenário que a Educação do Campo vem sendo vivenciada contrapondo-se a todas as dificuldades e aos desafios enfrentados pelas crianças e pelos/as /as quando lidam com longas distâncias de suas casas

até a escola em ramais desgastados pela erosão, sobretudo nos períodos de fortes chuvas, além de outros desafios, como a falta de material e suportes didáticos para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, infraestrutura da escola deteriorada e ausência de uma associação de moradores que lute pela efetivação dos direitos básicos assegurados à infância, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205 (Silva *et. al.*, 2024, p. 6.).

Então, conjectura-se que a inserção cidadã dessa população implica na definição dos rumos da sociedade brasileira sendo que a necessidade de definir procedimentos relativos para garantir a universalização do acesso à Educação básica aos povos do campo.

Esta, com garantia de formação adequada de seus profissionais, deve ser assumida em agenda política com tal comprometimento que ecoe diretamente na realização de uma prática educativa dialógica para que as instituições educativas possam construir um caminho inter e multicultural com a presente realidade tendo como arcabouço fundamental a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária na qual todos possuam acesso a formação de qualidade.

Isso reforça o compromisso com os valores, princípios, rituais, relações, interações dos sujeitos e seu ecossistema natural em que tais ações podem potencializar conhecimentos vivenciados na organização e dinâmica do trabalho educativo aplicável no contexto da Educação do Campo, possibilitando um novo modo de vida, ao cotidianizar e institucionalizar relações sociais, pautadas na participação, autonomia, cooperação e equidade.

Assim, Caldart (2000) ressalta que não cabe ao escopo estrutural da escola atingir esferas socioculturais que extrapolem a natureza de sua materialidade, porém é evidente que o processo educacional e prático educativo necessitam ir além dos muros da escola e de conteúdos dissociados de uma realidade de vida dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, de seus anseios, trabalho e organizações.

Tal afirmativa dialoga com reflexões de Saviani (2003), quando ele destaca que toda professora tem a oportunidade de contribuir para uma mudança estrutural positiva na sociedade a qual emerge quando esses profissionais enfatizam a transmissão e assimilação do conhecimento considerando determinado contexto e singularidade, ou seja, apresentando esses conhecimentos associados a uma visão dialética da realidade convergindo para uma prática social contida numa prática educativa a qual configura-se, inevitavelmente, enquanto prática política.

Observa-se que não se trata de uma visão institucional equalizadora da realidade, conforme reforça Saviani (2003), porém, de uma abordagem crítica de educação a qual abarque uma prática educativa articulada aos interesses populares, reforçando o papel dialético da instituição escolar em que a escola sofre influência da sociedade, assim como a exerce, isso objetivando o seu melhor funcionamento.

Desta forma,

Queremos uma escola em movimento, em ação. Onde todos estejam envolvidos em algum tipo de trabalho, criando, inovando, conhecendo e pesquisando. [...] precisamos que os nossos filhos queiram permanecer no campo e que saibam lutar para que esta permanência seja com dignidade e com muita alegria de viver. [...] Preparar as novas gerações para as mudanças sociais. Para lutar pela sociedade sem explorados nem exploradores. E para viver nesta nova sociedade (DOSSIÊ MST, 1990-2001, p. 95).

Portanto, é notório afirmar que o fortalecimento da Educação do Campo perpassa pela consciência sociocultural, a qual envolve um conjunto de ações estruturais cruzando a esfera do público-administrativo, da gestão imediata conhecedora e cientificamente amparada à determinada realidade, assim como uma prática educativa que alcance as necessidades e anseios desta classe populacional. Tal fato, igualmente, pode ser diretamente relacionado à formação continuada de (as), como fica evidente no artigo 1º, inciso 4 do decreto nº 7.352 de 2010:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de **formação inicial e continuada de profissionais da educação**, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, art 1º § 4).

Assim, a formação continuada de professores na educação do campo é uma estratégia para manter o diálogo entre uma educação popular e dialética fundamentada na realidade social dos sujeitos do campo e na produção de sua existência social, haja vista, todo *corpus* documental dos limites e possibilidades sinalizados pelas políticas educacionais na concretização desse direito nas esferas municipais, estaduais e federais coadunando no aperfeiçoamento e desempenho docente no ecossistema educacional como reforça Nóvoa (1992) quando dialoga sobre a *profissionalidade* docente.

Tal perspectiva é corroborada por Caldart (2000), quando informa que recuperar a educação como formação humana é fundamental e este papel cabe a escola fomentar. Assim sendo, reforça a autora, a educação assume inteiramente a responsabilidade de contribuir no fortalecimento das relações entre educação e vida produtiva, bem como formação humana, cultural e histórica. Portanto, as ações intencionais e devidamente planejadas nas instituições escolares devem ser orientadas e coordenadas sem desprezar o vínculo com a realidade social (Caldart 2000). Portanto, fica evidente que:

É urgente a articulação política, crítica e contextualizada aos princípios da educação do campo junto aos movimentos sociais, fóruns de Educação do Campo, entidades científicas, Instituições de Ensino Superior que possam se unir às lutas em direito à dignidade dos povos do campo em relação à educação, à saúde, ao trabalho, ao território, à formação crítica e humanizada e à diversidade encontrada nos mais diversos, amplos e complexos territórios que há nas diversas Amazônias do Brasil (Silva *et. al.*, 2024, p. 15).

Logo, entende-se a Educação do Campo como um direito do sujeito do campo em todos os pressupostos acima mencionados os quais tem como ponto de partida a equidade no acesso à educação, o exercício da cidadania, o emprego, à saúde e o desenvolvimento saudável e sustentável em respeito às diferenças dos sujeitos, sua realidade e princípios, considerando um ecossistema educacional devidamente aparamentado para desenvolver e/ou ampliar a natureza escolar desta realidade com propriedade, ciência e pleno vigor de efetividade.

3. REFERENCIAL METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A ciência pode ser entendida enquanto uma observação intencional desenvolvida através de métodos e técnicas que constituem ferramentas indispensáveis no processo de uma pesquisa. É através da observação, da escolha de métodos e técnicas possíveis para se observar um fenômeno que a metodologia científica é capaz de interpretar, compreender, apreender e conduzir os processos em função da melhoria da vida humana, e no âmbito das pesquisas em Educação não é diferente.

Escolher um caminho metodológico para uma investigação científica na área educacional é uma tarefa complexa, em razão do grande leque de opções existentes. Neste estudo, buscou-se optar por um caminho que considerasse os sujeitos da pesquisa como cocriadores, atores sociais e ativos do conhecimento, capazes de contribuir para um percurso de pesquisa que discuta a formação continuada de no âmbito do Programa CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo), a partir do contexto sócio-histórico desses docentes, pois, como defende Vigotsky (2007), o homem não se constrói homem na ausência do outro; a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade da qual ele faz parte.

Nesse viés, o ato de investigar tem um papel de destaque, refletindo como a ação de se debruçar acerca do objeto a ser pesquisado, com a finalidade de promover novas descobertas que serão fundamentais para fomentar a construção e o aprimoramento de novos conhecimentos. Partindo desta linha de raciocínio, realizar pesquisa em Educação, uma área que envolve diretamente a formação humana e se dá através de diversos colaboradores/as entendidos, na perspectiva de Freire e Scáglia (2003), como seres culturais.

Considerando esses argumentos iniciais, defende-se que uma pesquisa em Educação terá sua efetividade quando baseada em ética, em métodos eficientes e livres de preconceitos, firmada em trilhas que apontem caminhos efetivos à ação reflexiva e emancipada dos sujeitos e da sociedade, tendo como foco a melhoria da vida humana e os aspectos a ela inter-relacionados.

Optou-se, portanto, neste estudo, por uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois o objeto de a ser pesquisado é melhor compreendido no cenário em que ocorre e faz parte, necessitando ser estudado/refletido em sua totalidade para entender as nuances dos dados produzidos pelos atores e interpretados pelo pesquisador.

Entendendo que “a espinha dorsal da pesquisa qualitativa é uma ampla recolha de dados³, provenientes de múltiplas fontes de informação” (Creswell, 2014, p. 55), a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser um tipo de estudo cuja principal fonte de informações é o próprio contexto, no qual o objeto pesquisado está inserido.

Dentre as diversas vertentes de abordagem qualitativa, optou-se pela pesquisa colaborativa, que concebe a pesquisa em movimento de parceria com os e, não sobre eles, o que se coaduna com a proposta de um estudo que não visa falar da professora, mas com a professora. Nesse sentido, os colaboradores trabalham conjuntamente, visando atingir objetivos negociados pelo coletivo, a partir da mediação compartilhada/negociada e corresponsável do pesquisador, na condução das ações.

Desenvolver uma pesquisa colaborativa significa oportunizar aos espaços para reflexão sobre a prática educativa vivida no âmbito do Programa CAT, aspectos fundamentais no processo formativo da professora. Esses aspectos são legitimados a partir do momento que a formação propicia a escuta das necessidades cotidianas da professora e permite a livre expressão de seus conhecimentos, seus saberes e suas angústias, provocando novas aprendizagens através da partilha e de reflexões colaborativas.

3.1 PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM QUALITATIVA

Dada à complexidade que constitui o grande campo da formação de , partimos da ideia de que a formação continuada precisa considerar o cotidiano e a prática pedagógica como ponto de partida, com a intenção de problematizar a realidade, questionar as aparências e conhecer a prática para ressignificá-la, no

³ Reforçamos que neste estudo não entendemos que os dados já estão prontos, mas, sim, que eles são construídos no diálogo com os sujeitos da pesquisa.

contexto em que a prática educativa está inserida, sendo neste estudo, o contexto de uma educação do campo.

Uma pesquisa qualitativa, portanto, atende tanto ao caráter subjetivo que a temática se propõe quanto ao teor científico necessário à construção do conhecimento, visibilizando compreender os impactos da formação continuada de /as, a partir da metodologia do Programa CAT no município de Lamarão/BA. Triviños (1987) elenca algumas características que são peculiares para desenvolver uma pesquisa dessa abordagem:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. A pesquisa qualitativa é descritiva. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (Triviños, 1987, p. 30).

De acordo com o autor, esta abordagem abrange um reconhecido lugar entre as diversas possibilidades de entender os fatores que incluem os seres humanos e suas enredadas nas relações sociais, ou seja, as relações estabelecidas com os diversos ambientes seja este político, social, econômico como também o cultural.

Nesta mesma perspectiva, Severino (2007) ressalta que a pesquisa qualitativa é fundamental quando o objetivo é refletir sobre a condição específica dos colaboradores/as, destacando os importantes aspectos socioculturais e históricos que os envolvem. Ademais, o referido autor reforça que esta abordagem em seus desdobramentos possibilita um olhar muito bem apurado e ampliado no “microssocial”. (Severino, 2007, p. 118).

Então, a pesquisa qualitativa pode ser entendida enquanto uma forma de investigação que busca compreender os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Os objetos de uma pesquisa qualitativa são fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura, e que não podem ser quantificados em modelos matemáticos estatísticos. Ela tem como base o estudo dos símbolos, crenças, valores, atitudes e as relações humanas de determinada cenário de realidade. Estas afirmações estão em conformidade com as considerações de Minayo (2001), para quem a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja,

ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 7).

Com base nas afirmações da autora é correto afirmar que esta abordagem de pesquisa tem como arcabouço a explicação dos possíveis porquês dos fenômenos, partindo das percepções dos sujeitos envolvidos, dos conflitos observados em campo e dos aspectos subjetivos identificados na devida realidade, oportunizando um maior envolvimento entre os pesquisadores, os sujeitos colaboradores e o contexto pesquisado no sentido de atingir novas compreensões da realidade.

Nessa linha de compreensão, processos de formação continuada de programas não podem negligenciar o contexto histórico e de atuação sob o risco de ignorar os saberes experienciais, priorizando, apenas um saber teórico que não reflete a realidade de trabalho dos . Caso contrário, a ideia de uma prática educativa que articule teoria e prática, que preze por formar cidadãos capazes de participar ativamente da vida socioeconômica, político-cultural do país, jamais irá se concretizar.

3.2 PESQUISA COLABORATIVA: UM PROCESSO DE CO-CONSTRUÇÃO

Dentre as diversas abordagens de pesquisa qualitativa, este estudo opta pela inspiração da pesquisa do tipo colaborativa, que caracteriza por ser uma abordagem que busca envolver os colaboradores da pesquisa em um processo de co-construção de conhecimento, desenvolvimento profissional e transformação social. É marcada pela valorização das relações, pelo diálogo e a participação efetiva dos colaboradores envolvidos, os quais devem estar comprometidos com a emancipação, a democracia e a justiça social. Ibiapina (2016) assim apresenta este tipo de estudo:

A pesquisa colaborativa surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos , proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente, pois as investigações construídas com base nesta perspectiva aliam a produção de conhecimentos à autorreflexão,

criando condições para o desenvolvimento profissional dos agentes sociais (Ibiapina, 2016, p. 34-35).

Portanto, a pesquisa colaborativa sugere uma colaboração mútua entre o pesquisador e os colaboradores, em um processo de construção do conhecimento. Por conseguinte, não busca investigar os , mas pesquisar o objeto em parceria com os mesmos, considerando-os produtores de conhecimento, de modo a possibilitar reflexões críticas e questionamentos que orientarão e redimensionarão o fazer pedagógico em sua realidade, ou seja, a sala de aula propriamente dita.

De acordo com Rocha e Abreu (2020), a pesquisa colaborativa enquanto caminho metodológico traz à luz a aproximação entre o pesquisador e a escola, que na presente proposta corresponde aos participantes da formação continuada ofertada pelo Programa CAT, por meio de procedimentos investigativos colaborativos. Conforme os autores supracitados, esta pesquisa envolve o planejamento e a implementação de ações (transformação) destinada a promover novos processos de aprendizagem dos colaboradores participantes do trabalho.

Nesta perspectiva é possível inferir que a pesquisa colaborativa se desenvolve por meio de articulações, relações e interações bem negociadas entre pesquisador e os colaboradores, estabelecendo uma relação mútua entre as demandas do pesquisador e as demandas dos sujeitos investigados os quais vão estabelecendo um desafio colaborativo de construção do conhecimento de forma conjunta, continuada e reflexiva com intervenções e despertamentos por parte do mediador.

Nesse sentido, concordamos com Ibiapina (2016), quando ela afirma que “[...] a pesquisa em educação pode ser classificada como colaborativa quando há interação entre pesquisador e docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas pela reflexão crítica” (IBIAPINA, 2016, p. 42).

Já Desgagné (1997) informa que este tipo de pesquisa se desenvolve em torno de projetos em que o processo de investigação busca a compreensão que os colaboradores (), em interação com o pesquisador, constroem a partir de suas experiências e se referem a suas práticas de *profissionalidade*. Fato que corrobora com a presente pesquisa exatamente por se propor a compreender a formação continuada oferecida pelo Programa CAT nos encontros formativos e suas implicações à prática educativa de que ministram aulas nas escolas do campo da

Rede Municipal de Ensino de Lamarão/BA. É nessa perspectiva que se pode compreender que a pesquisa colaborativa

[...] reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de . Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (Ibiapina, 2007, p. 114 - 115).

Na visão da autora, a pesquisa colaborativa em educação possibilita ao pesquisador uma aproximação dos seus anseios às necessidades dos docentes, compreendendo de forma crítica e reflexiva sua prática, essa relação garante um olhar mais apurado sobre a prática docente dando a condição de atualização de conceitos e reordenamento de práticas as quais vão garantir a colaboração e a investigação de certo objeto de estudo coadunando na promoção de avanços formativos exatamente pelo desafio colaborativos de responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos.

Quando se exercita uma proposta de síntese (Desgagné, 1997) do conceito de pesquisa colaborativa, encontramos três esferas que caracterizam essa metodologia. Inicialmente, a pressuposição da construção de um objeto de conhecimento entre pesquisadores universitários e /às práticas. Na sequência, existe a associação, ao mesmo tempo, de atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento da *profissionalidade* e, finalmente, a mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática.

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa não pode ser neutra e deve caminhar na direção dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da prática, das contradições, das relações com a totalidade, concebendo a prática pedagógica como mediação básica na construção do conhecimento, visto que, por meio dela, se veicula a teoria e a prática; o pensar, o agir e o refletir, o processo de pesquisa e de formação.

No que tange aos procedimentos sugeridos para realização de uma pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008) propõe:

O pesquisador tem o papel de mediador ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os a participarem do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e

opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo (Ibiapina, 2008, p. 39).

Conforme as afirmações da autora se destacam duas posturas principais do pesquisador na realização de uma pesquisa colaborativa em Educação, a saber, manter uma postura de mediador durante as etapas iniciais desenvolvidas até o final da investigação; ter tomada de decisões que melhor se enquadrem ao objeto pesquisado e, dupla função, ou seja, formador e promotor de conhecimento.

Portanto, todo o processo de formação do pesquisador e (as) em uma pesquisa de caráter colaborativo é parte constituinte da implementação da investigação, promovendo a produção de conhecimentos os quais sirvam de base para uma reflexão crítica, reflexiva e emancipatória, pautada na compreensão dialética da realidade, sempre buscando novas possibilidades de ação dos docentes em sua prática pedagógica e realidade de forma geral.

Para atender a esses pressupostos da pesquisa colaborativa, utilizamos o diário de campo do pesquisador e os grupos de discussão como dispositivos de construção de dados.

A entrada no campo empírico para a realização do grupo de discussão, visando o alcance dos objetivos delineados, aconteceu no dia 17 de outubro do ano 2024, e será detalhado a seguir. Ao assumir o papel de pesquisador, passei a registrar a entrada no *lócus* no diário de campo, dispositivo relevante para um estudo colaborativo, pois foi utilizado para anotação de informações sobre o objeto de estudo, relevantes para análises e interpretações.

Instrumento de grande relevância na pesquisa, o diário de campo constitui um caderno ou arquivo eletrônico (MINAYO, 2009b), utilizado pelo pesquisador para registro do que observa no campo empírico, para anotações referentes às percepções resultantes de conversas, observações de comportamentos e manifestações dos colaboradores, sobretudo, os acontecimentos que vão ao encontro à temática da pesquisa.

3.2.1 GRUPO DE DISCUSSÃO: DIÁLOGO ENTRE PARES

De acordo com Weller (2013, p. 58), o grupo de discussão é “uma ferramenta importante para reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as

ações dos sujeitos”. Não se trata de uma técnica, mas revela-se uma possibilidade metodológica de investigação, de escuta que gera autocrítica e autorreflexão e impulsiona a compreensão dos fenômenos investigados.

O grupo de discussão (GD) exige rigor do pesquisador no momento de sua implementação, a fim de observar possíveis tensionamentos e reformulações na execução, de modo a gerar dados produtivos para compreender a realidade. A autora assim descreve esse dispositivo:

Os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais do *habitus* coletivo do grupo. O objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de socialização no contexto escolar e extraescolar, às experiências de discriminação e de exclusão social, entre outros (Weller 2013, p. 58).

Weller (2010) destaca, ainda, que no grupo de discussão o pesquisador busca intervir o mínimo e fomenta discussões reflexivas utilizando o “como”, no intuito de ir além da mera descrição dos fatos. Além disso, o grupo de discussão é uma metodologia profícua no campo da educação, posto que possibilita a homogeneidade na formação do grupo, promove a interação, a proximidade e liberdade para expressar suas reflexões e pontos de vista (Weller, 2010).

A realização do grupo de discussão ocorreu 17 de outubro de 2024 e, na ocasião, as colaboradoras foram lembrados sobre a finalidade do encontro: discutir, no primeiro momento, O Programa CAT e a formação continuada de no município de Lamarão/BA; Formação continuada de no âmbito dos encontros formativos promovido pelo Programa CAT; O Programa CAT no contexto da Educação do Campo; e no segundo momento, O papel da formação continuada de professoras para o aperfeiçoamento da prática educativa.

Na oportunidade, eles foram avisados sobre a data e horários previstos e informados também que o grupo de discussão ocorreria no formato de diálogos presenciais na escola municipal Traíra 1, local de suas atividades laborais, fato ocorrido no dia 17 de outubro de 2024, das 13h00 às 17h00, como informado. Ele foi gravado e, posteriormente, as falas foram transcritas para fins de análises e interpretação, preservando-se o sigilo das colaboradoras, mantendo os mesmos

pseudônimos escolhidos na ocasião do grupo de discussão, ou seja: P 1 Violeta, P 2 Flor de Lis, P 3 Rosa Vermelha e P 4 Girassol.

O grupo de discussão aconteceu em 2 momentos, com duração de 4h, conforme descrito a seguir. O 1º Momento teve como tema O programa CAT e a formação continuada de professores no município de Lamarão/BA. Foi feita uma sensibilização com apresentação do vídeo para fomentar a discussão/reflexão inicial: *Paulo Freire e a formação continuada*, baseado nas concepções filosóficas do autor materializadas no livro *Pedagogia da Autonomia*. Foi elaborado um Tópico guia: *Formação continuada no âmbito dos encontros formativos promovido pelo Programa CAT*, com as seguintes questões:

- 1) Gostaria que vocês falassem um pouco, tomando por base a formação continuada de proposta pelo Programa CAT através dos encontros formativos que descreveram na entrevista. Quais foram os maiores desafios que vivenciaram nesse processo formativo?
- 2)) Vocês falaram sobre os desafios. Agora, gostaria que falassem sobre as contribuições desse processo formativo vivenciado nos encontros formativos. De que modo a formação colaborou para enfrentar os desafios e desenvolver uma prática educativa que vise à formação em serviço para a atuação em escolas do campo?

O tópico guia seguinte, acerca do tema O Programa CAT no contexto da Educação do Campo, trouxe a seguinte questão:

- 3) Vocês poderiam narrar um pouco sobre os princípios e as práticas educativas ligadas à Educação do Campo que consideram relevantes para a formação dos estudantes que vivem no campo?

No 2º Momento, o tema foi O papel da formação continuada de professores para o aperfeiçoamento à prática educativa. Durante a sensibilização foi feita a apreciação do vídeo com o pesquisador e escritor Rubem A. Alves intitulado de “*O papel da formação continuada de professores para o aperfeiçoamento à prática pedagógica*”. O Tópico guia denominado *Implicações da formação continuada à prática educativa* trouxe as seguintes questões:

- 1) Vocês podem narrar como ocorre a formação continuada no contexto de Educação do Campo, aqui na Escola Municipal Traíra I? De que maneira essa formação continuada se relaciona com o processo em formação dos (as) para o aprimoramento da prática educativa desenvolvida em sala de aula?

Assim, utilizar o grupo de discussão como dispositivo nos permitiu compreender os desafios e as possibilidades vivenciadas pelos docentes aproveitando ao máximo o grau de envolvimento e a base de confiança mútua entre eles.

3.3 PROFESSORAS COLABORADORAS E LÓCUS DA PESQUISA

Constituiu-se como campo empírico para o desenvolvimento do trabalho a Escola Municipal Traíra 1, da rede de educação municipal da cidade de Lamarão/BA. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), a cidade de Lamarão, situada a 173 quilômetros da capital, Salvador, outrora habitada por silvícolas “biritingas”, teve sua primeira presença branca estabelecida pelos irmãos Antônio e José Celestino de Oliveira, os quais construíram moradia em ponto que mais tarde viria a ser povoado de tropeiros e viajantes, que na época se deslocavam de Nova Rainha (atual cidade de Senhor do Bonfim) para Santo Amaro, transportando mercadorias para vender.

O nome da cidade teve origem devido ao grande acesso de uma lagoa temporária que nos tempos de seca virava um grande lamaçal; porém, devido aos muitos acessos, deixou como legado o seu conhecido nome à posterior cidade de Lamarão. Criado pela lei municipal nº 148, de 14 de agosto de 1922, aprovada pela Lei Estadual nº 1631, de 26 de julho de 1923, a cidade de Lamarão/BA, conforme o censo do IBGE (2022), conta com cerca de 8.746 mil pessoas ocupando a 361ª posição no *ranking* populacional do estado da Bahia.⁴

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lamarao/historico>. Acesso em: 26 de jan. de 2024.

Em sua rede pública municipal de educação, a cidade Lamarão/BA, conforme dados do QEDU (2022), conta com 15 escolas com um total de 1.364 estudantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, tendo 389 crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

A rede ainda conta com um total de 25 /as na mesma categoria, estando 16 alocados na zona rural da cidade⁵. Para efeito de análise, o segmento dos anos iniciais, no último IDEB ficou com nota “4”, considerada como razoável, tendo índice de estudantes com aprendizagem adequada na casa dos 23% e 9% para Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente para as turmas do 5º ano de escolarização.

Conforme referenciado no percurso da presente proposta de pesquisa, o estudo aqui apresentado se concentra em realizar a pesquisa na referida rede municipal tendo como *lócus* a Escola Municipal Traíra I, localizada Fazenda Traíra I, zona rural da cidade. Se faz a opção pela referida escola, no município de Lamarão/BA inicialmente, devido ao fato de ser um *lócus* onde já realizei uma pesquisa anterior, em 2018, à época como estudante de graduação, com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado A Prática Pedagógica do Professor do CAT: Analisando a Articulação entre Leitura e Produção Escrita na Escola Municipal Traíra I, no Município de Lamarão/BA. Agora, com a oportunidade de dar prosseguimento ao projeto agora no Mestrado em Educação.

Uma outra justificativa para a escolha do campo empírico é que dentre os municípios onde o CAT acontece, a proposta desenvolvida em Lamarão/BA possibilita condições viáveis de desenvolvimento da pesquisa pela proximidade geográfica com a minha realidade habitacional, fator que implicará no acesso ao *lócus* da pesquisa e sua comunidade de maneira mais dinâmica, considerando um possível não financiamento externo da pesquisa.

Outro detalhe que se destaca nesta relação está vinculado à experiência do Projeto CAT no referido município contribuir para o desenvolvimento sustentável da região e em seu programa de extensão universitária a Universidade Estadual de Feira de Santana, a qual o pesquisador está em vínculo de formação, a presente proposta de pesquisa acarretar a potencialização das ações do programa CAT na região.

⁵ QEDU. Lamarão/BA. Disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/2919108-lamarao>. Acesso em: 26 de jan. de 2024.

Então, podendo contribuir efetivamente de forma sistêmica com suas práticas educacionais/escolares, na formação das professoras e nas estratégias para o desenvolvimento local sustentável da região, considerado o fato de que a pesquisa e a extensão universitária são fundamentais na efetivação de ações para articular processos educativos como elementos facilitadores da promoção do desenvolvimento local sustentável.

Assim sendo, a Educação do Campo se apresenta como estratégia para a transformação da realidade do campo em todas as suas dimensões e a referida instituição contempla os anos iniciais do ensino fundamental; marcadamente vinculada com a história da educação pública do município, sendo uma instituição escolar com 31 anos de funcionamento.

A instituição é gerida pela professora A.A.N, esta conta ainda, com a ajuda de dois coordenadores pedagógicos que trabalham em parceria na gestão da unidade escolar. A escola possui uma secretária que está incumbida de realizar os trabalhos burocráticos da instituição. Há quatro salas de aula que funcionam de 1º ao 5º dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela não possui área interna nem externa para realização das atividades extraclasse, nem de lazer, o que impossibilita a professora na execução de atividades extraclasse a que venham contribuir para o aprendizado dos estudantes.

Na unidade escolar, há duas merendeiras que realizam o preparo da alimentação dos estudantes e uma pessoa do apoio em serviços gerais. Observa-se que há na escola uma gestão compartilhada, onde o gestor junto com os , coordenadores pedagógicos, merendeira, serviços gerais, estudantes e a comunidade de entorno vêm somando esforços para desenvolver ações no e para o coletivo. A referida unidade escolar tem trabalhado em parceria para a efetivação das ações que são desenvolvidas, como: os projetos de conservação do meio ambiente, para sensibilização dos estudantes na conservação do próprio espaço escolar.

O relacionamento entre escola e comunidade acontece de modo sólido. A escola trabalha com projetos como, por exemplo, o de combate às drogas, e, na culminância do projeto, há o convite para que a comunidade possa conhecer os problemas que são observados no entorno da unidade escolar, para, de forma conjunta, dialogar sobre as possíveis soluções ou formas de amenizar determinadas

situações que afligem a comunidade, desenvolvendo assim um trabalho que contempla não só os estudantes, mas a comunidade como um todo.

Há palestras, roda de prosa, comunicação oral por parte da gestão escolar, e dos estudantes para socializar com a comunidade em geral, sobre a questão do que é a educação do campo, no que está consiste, e o que significa essa educação para os povos do campo contemplando o seu modo próprio de viver, como também de produzir, fato que culmina diretamente com a proposta do Programa CAT, referenciada anteriormente.

Os professores também solicitam aos estudantes que pesquisem e conversem com seus pais, sobre o entendimento do que seja a educação do campo. Durante as aulas, discutem-se temas relacionados com o meio rural, quando o docente enfatiza a importância da educação do campo contextualizada como um meio primordial para o desenvolvimento de uma consciência do homem do campo de que é possível viver no campo com qualidade de vida.

Na escola, há quatro professoras que atuam nas séries, de 1º ao 5º ano dos anos iniciais, com um total de setenta estudantes matriculados e frequentando. Eles serão os colaboradores do estudo.

O público atendido na unidade escolar é oriundo de famílias que vivem da produção agrícola, da pecuária, como também de programas do governo federal, dentre estes, o bolsa família. A faixa etária varia de 03 a 12 anos, sendo que os alunos do 5º ano têm, na sua grande maioria, 12 anos. Os estudantes são da própria comunidade, uma vez que a escola foi construída com a finalidade de receber os filhos dos moradores que residem naquela localidade.

Acontecem na unidade escolar nove reuniões durante o ano letivo, quando é socializado com pais o desenvolvimento dos estudantes, para que eles conheçam o trajeto que seus filhos estão percorrendo. Há também um compartilhamento da gestão sobre os encaminhamentos por parte da equipe gestora no geral, dentre estes, a captação de recursos para desenvolver atividades de lazer na instituição, para resolver a falta de merenda para os estudantes, a mobilização de recursos para realizar gincana, dentre outros. Nessas reuniões, existe a conversa individual dos docentes com os pais sobre desempenho e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas pelos docentes. Assim sendo, a escola desenvolve o trabalho de forma conjunta e solidária, na comunidade.

Nesta esfera, marcada por pessoas com características rurais em uma escola presente na comunidade e que dialoga com os princípios e valores desta comunidade, o presente estudo teve como colaboradoras da pesquisa professoras que ministram aulas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ano ao 5º ano) da Escola Municipal Traíra I, localizada no município de Lamarão/BA que de forma voluntária e consentida demonstrarem interesse em colaborar com a realização deste estudo, os quais serão convidados por meio de reunião, após apresentação deste projeto de pesquisa.

As colaboradoras da pesquisa são todas professoras regente que ministram aulas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, ou seja, do 1º ano ao 5º ano, na rede Municipal de Ensino em Lamarão/BA. Elas iniciaram a carreira docente com o curso técnico em magistério. Após a inserção na sala de aula, cursaram o nível superior em pedagogia possuindo, em média, 15 anos de docência como professoras regentes de turma na referida rede de ensino. Atualmente, todas elas são especialistas na área de Psicopedagogia, Gestão Escolar e Educação Infantil, respectivamente, com participação ativa nas formações continuada promovidas pela Secretária Municipal de Educação de Lamarão/BA, *lócus* da presente pesquisa.

Como critérios de inclusão, se destaca como principais características profissionais de nível superior como regentes de turma os quais igualmente assumem a responsabilidade por administrar todas as demais disciplinas que na rede da capital, Salvador/BA (distante de Lamarão cerca 175 km) é subdividida entre /as regentes de sala, substitutos (P2) ministrando matérias como prática literária e ciências e, áreas específicas: artes plásticas, educação física e inglês ministradas por especialistas.

Portanto, entendendo a proposta do Programa CAT, que corresponde a uma metodologia a qual abrange uma filosofia da educação libertadora, reflexiva e atuante no processo de socialização destas famílias rurais oriundas do semiárido baiano, envolvendo a formação continuada dos /as, a presente proposta de pesquisa se propõem a analisar o município de Lamarão/BA, pelos seguintes fatores: é um município de fácil localização que fica aproximadamente à 53 km de Feira de Santana, pois, uma vez que não tendo financiador para a pesquisa, a distância não será um fator limitante para conclusão da mesma devido está localizado perto da cidade onde reside o pesquisador, já que os custos serão arcados por ele.

Outro fator importante é que o município, por possuir uma grande quantidade de escolas localizadas na zona rural, também, já trabalha com uma educação contextualizada, voltada para os povos do campo há 11 anos. Assim a escolha do referido município se dá; pois, é através da construção conjunta de conhecimentos e saberes adequados às diversas realidades que se torna possível o conhecimento do todo e sua possível transformação, proposta presente no CAT.

3.4 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD): CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Após a produção dos dados por meio do grupo de discussão, teve início a organização das informações produzidas. Para a análise e interpretação dos dados construídos, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes; Gagliuzzi (2016). Para Ludke e André (1986, p. 45), “[...] analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

No caso deste estudo, todo o material produzido nos grupos de discussão constituiu materialidade central de leitura e interpretação. A ATD se apresenta como um acesso para o pensamento investigativo, o qual coopera com a construção e reconstrução de verdades por meio de um envolvimento aprofundado para novas compreensões. Entende-se aqui que textos resultados do dispositivo usado revelarão marcas fundadas nas experiências e vivências pessoais e sócio-históricas dos sujeitos, cuja compreensão é essencial para o fenômeno a ser observado.

A ATD tem forte inspiração na ideia de interação e dialogicidade (Bakhtin, 2006; 2011), uma vez que o sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas, experiências, vozes atravessadas, além de pressupostos sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir e/ou ler; pois, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2006, p. 96). Por esse fundamento, a ATD favorece um processo de desmontagem dos textos, seguido da reconstrução de materiais linguísticos e discursivos para, no interior desse movimento, gerar novas compreensões sobre o tema investigado.

Em toda relação dialogal, a noção de interação decorre do fato de os sentidos serem originados pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico e social, bem como pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. Por esse raciocínio, os interlocutores não podem ser considerados como recipientes; precisam ser reconhecidos como sujeitos plenos em suas competências comunicativas. Assim, a partilha de conhecimentos no grupo de discussão permitiu não só a interação entre pesquisador e interlocutores, como também a criação de sentidos a partir do diálogo no contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

Conforme destacam Moraes e Galiazzi (2016), ATD auxilia uma imersão na linguagem para analisá-la de modo que o participante e o contexto façam parte do processo de construção observado e composto de forma subjetiva, num movimento de desconstrução (para desmontagem dos sentidos e conhecimentos existentes e, sequencialmente), e reconstrução (para a organização de unidades produzidas pela desconstrução) de novos sentidos.

O procedimento metodológico proposto para a produção e análise das informações sob a ótica da Análise Textual Discursiva (ATD) organiza-se em torno de um movimento textual cíclico, organizado em três etapas, a saber: unitarização, categorização e produção de metatexto.

Na unitarização, os textos são organizados em unidades de significado, que geram outras unidades provenientes da interlocução teórica, empírica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Moraes e Galiazzi (2016, p. 75) definem essa etapa como

[...] um trabalho criativo de reconstrução de significados que os autores dos textos expressam neles. Os sentidos não se desprendem dos textos; precisam ser reconstruídos. Estas reconstruções são necessariamente afetadas pelas concepções teóricas do pesquisador, por suas teorias e sua visão de mundo.

A unitarização é, portanto, uma etapa essencial na realização da ATD, na qual o pesquisador precisará, a partir de uma leitura atenta do texto/discurso dos sujeitos da pesquisa, fazer recortes para análise. Nesse momento, o pesquisador já se posiciona, numa atitude responsiva, como autor, pois entende que um texto lido mobiliza vários e infinitos significados.

A segunda, denominada categorização, é aquela na qual ocorre a classificação das unidades de análise, a partir do *corpus*. Conforme Moraes e Galiuzzi (2016), categorizar é o mesmo que reunir o que é semelhante. Este movimento é definido como síntese de um processo de ordenamento, de organização de um conjunto de informações relacionados ao fenômeno investigado, à luz de arcabouço teóricos, e em interlocução com os significados implícitos dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador.

Tal processo de construção de categorias pode ser organizado através de duas opções: por categoria traçada *a priori* – derivadas dos pressupostos teóricos; e por categorias emergentes – manifestadas a partir das vozes que surgem nos textos em análise. Essas categorias devem ser construídas, de modo a atender a algumas características conforme os objetivos da pesquisa e são transformadas em textos encaminhando para a compreensão dos fenômenos investigados.

A terceira culmina na produção de metatextos os quais exploram as categorias finais da pesquisa. A elaboração dos metatextos é característica central do processo de desenvolvimento desta metodologia, já que possibilita o exercício da escrita. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 111),

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.

Assim, o conjunto de textos submetidos à análise nesta pesquisa, constituído por meio do grupo de discussão, representa um conjunto de significantes com sentidos possíveis e que, ao pesquisador, cabe interpretar a partir de suas teorias e pontos de vistas. A seguir, nas tabelas 1, 2 e 3 apresentamos as categorias traçadas *a priori* e suas unidades de sentido, as categorias e subcategorias identificadas nas narrativas das colaboradoras e as categorias finais.

Tabela 1 - Categorias *a priori* e unidades de análises

CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISES
------------	----------------------

Formação continuada no âmbito dos encontros formativos promovido pelo Programa CAT.

- Principais desafios do processo formativo.
- Contribuições da formação à prática educativa.

O Programa CAT no contexto da Educação do Campo.

- Narrativas sobre práticas educativas ligadas à Educação do Campo.
- Relevância de tais práticas à formação dos estudantes que vivem no campo.

Implicações da formação continuada à prática educativa.

- Aplicabilidades das práticas educativas em ambiente escolar.
- Aprimoramento da prática educativa a partir da formação para o contexto escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A primeira etapa do processo proporcionou um delineamento do estudo e possibilitou a relação de pontos em comum dos temas similares, desencadeando para o processo seguinte, de categorização, o qual, segundo Moraes & Galiuzzi (2016), “corresponde a um processo de classificação das unidades de análise, produzidas a partir do *corpus*” (2016, p. 138), conforme tabela a seguir:

Tabela 2- Categorias *a priori* e categorias emergentes da pesquisa

CATEGORIAS A PRIORI

CATEGORIAS EMERGENTES

<p>Formação continuada no âmbito dos encontros formativos promovido pelo Programa CAT.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências para Educação do Campo; • Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional - <i>Profissionalidade</i>.
<p>O Programa CAT no contexto da Educação do Campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologias de Ensino; • Motivação da vida escolar na Educação do Campo; • Educação contextualizada.
<p>Implicações da formação continuada à prática educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Efetividade do Programa; • Principais desafios; • Metas e encaminhamentos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

No processo de categorização, buscou-se observar o entrecruzamento das categorias *a priori*, elaboradas pelo pesquisador, com as categorias emergentes no *corpus*, analisando o que coincidia, o repetível. Em seguida, foi feita a análise, com vistas à organização sistemática das categorias finais deste estudo, com a finalidade de responder à questão-problema e atingir os objetivos propostos.

Em consequência dessa análise, organizamos e validamos os acontecimentos emergentes do campo empírico em quatro categorias finais de análise, apresentando as compreensões, os metatextos, os quais expressam uma nova compreensão do fenômeno, conforme se vê na tabela 2.

Tabela 3 - Categorias *a priori* e categorias finais de análise da pesquisa

CATEGORIAS A PRIORI	CATEGORIAS FINAIS	METATEXTO
Formação continuada no âmbito dos encontros formativos promovido pelo Programa CAT.	Histórico, concepção de Educação do Campo, Formação permanente de e implicação à <i>profissionalidade</i> docente.	A formação continuada de (as) ofertada pelo CAT configura-se enquanto um pilar

<p>O Programa CAT no contexto da Educação do Campo.</p> <p>Implicações da formação continuada à prática educativa.</p>	<p>Formação permanente de (as) na perspectiva da Educação do Campo; Diretrizes, caminhos e desafios.</p>	<p>essencial para a melhoria constante da Educação do Campo, respeitando os limites e desafios.</p> <p>A formação docente é um processo permanente e precisa ser pautado numa prática reflexiva, que envolva partilha e diálogo entre os pares, em busca de uma prática educativa que possa gerar sentido para os sujeitos envolvidos: estudantes, (as) e a comunidade escolar.</p>
	<p>A formação do CAT tem se demonstrado satisfatória para o processo de formação do professor (as) do Campo? O que se apresenta nos dizeres docentes?</p> <p>O que pensam os colaboradores sobre os desafios na metodologia do Programa no ambiente escolar?</p>	<p>Partindo de uma perspectiva inovadora, o CAT tem demonstrado que o trabalho em conjunto entre os movimentos sociais, comunidade e instituições associados às políticas públicas voltadas de fato à população do Campo, pode gerar resultados positivos retornando em benefícios à sociedade.</p> <p>O Programa tem respaldo, no entanto necessita de caminhamentos visando à sua melhoria.</p>

	Quais as dificuldades e encaminhamentos à manutenção do CAT.	Buscar ampliar os olhares à ampliação de políticas públicas de infraestrutura nas localidades, moradia bilateralmente à formação de (as) considerando sua <i>profissionalidade</i> .
--	--	--

Fonte: arquivo da autora, 2020.

A criação dessas categorias apresentadas nas tabelas 1, 2 e 3 demandou um intenso movimento de análise, interpretações e reflexões, produzidas no entrecruzamento das leituras teóricas com os dados materializados no *corpus* da pesquisa. Portanto, no próximo capítulo, apresentamos os achados e as interpretações produzidas no campo empírico.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA CAT: CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE A PARTIR DOS OLHARES DAS COLABORADORAS

[...] um dos princípios, é garantir a elas o direito de acesso ao conhecimento sobre o local onde vivem, que garante sua sobrevivência social e material, além dos saberes universais, para que decidam se querem ficar ali ou, caso contrário, tenham condições de viver na cidade. (MOLINA; NADAL, 2012, p. 2).

Ao se pensar em uma Educação voltada à realidade do Campo, tem-se uma perspectiva de uma proposta educacional que transcende uma mera transposição de uma realidade urbana para uma realidade rural. Sendo assim, ela deve abarcar a visão do campo, desenvolvimento e função do meio rural na sociedade brasileira. Não se trata do fato de fixar as pessoas onde estão, porém, como reforça Gonçalves (2018), os objetivos estão comprometidos com a transformação da realidade social na qual estão inseridos, de forma a atender aos significados das pessoas que estão imersas neste contexto, ofertando um ensino público de qualidade, que atenda aos anseios e esteja atrelado àquela realidade social, possibilitando às pessoas a convivência com múltiplas realidades.

Nesse sentido, Saul e Silva (2011), apoiados nas reflexões freirianas, afirmam que toda prática escolar está arraigada em um contexto manifesto, nas diferentes

dimensões da realidade local, em seus sujeitos e processos de construção do real, nas inter-relações entre culturas, saberes, sociedade, comportamentos e posicionamentos ético-políticos e práticas socioculturais da comunidade, ou seja, dialogando diretamente por meio de uma formação integral e integradora aos indivíduos que ali vivem e convivem com as mais diversas realidades local, regional e até mesmo a nível mundial.

Com o propósito de responder à questão central deste estudo e alcançar os objetivos propostos, passamos a discutir os diálogos e as interlocuções produzidas com as interlocutoras da pesquisa. Para isso, nesta seção, serão descritos os sentidos e significados construídos no processo colaborativo de construção do conhecimento acerca das implicações do Programa CAT na formação continuada de /as da Educação Básica, partindo da realidade empírica vivenciada na Escola Municipal Traíra I, no município de Lamarão/BA.

Em conformidade com os objetivos delineados, passamos a apresentar as categorias sintetizadas e já mencionadas ao leitor desta dissertação no capítulo metodológico, desveladas a partir da imersão no campo empírico, com o olhar de pesquisador.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: COMPREENSÕES DAS COLABORADORAS

De acordo com Imbernón (2011), iniciativas voltadas para formação docente continuada é de fundamental importância, pois, compreender sua relevância e possibilidades pode garantir alternativas consistentes para melhoria da prática pedagógica e conseqüentemente dos ambientes escolares. O autor reforça que tais ações se tornam um apoio efetivo às instituições administrativas (públicas e/ou privadas), pois se constitui enquanto uma ação que vai além de documentos e intenções positivas, principalmente quando se tem a necessidade de assumir riscos relacionados à experimentação.

Nesta perspectiva, é fato a ressalva da participação docente em todo o engajamento da formação continuada apresentada pelo Programa CAT, no sentido

de ir significando e lapidando os conhecimentos apreendidos na formação inicial e, como aperfeiçoamento desses saberes, considerando o processos pelos quais as professoras vão perpassando e complementando suas experiências para melhor construir uma prática educativa condizente à realidade da escola e também a dos estudantes.

Considerando tal argumentação, Nóvoa (1992) reforça que essas iniciativas impactam diretamente a *profissionalidade* docente, fato que denota a compreensão entre o saber, o desenvolvimento profissional e os projetos escolares estimulando olhares mais apurados sobre a cultura profissional no seio do professorado, bem como ampliando as possibilidades nos ambientes organizacionais corporativos escolares.

Para as colaboradoras do estudo (P1 - Violeta, P 2 - Flor de Lis, P 3 - Rosa Vermelha e P 4 - Girassol), a formação continuada de professoras é um pilar fundamental para o aprimoramento constante da qualidade da educação, que visa proporcionar aos educadores mecanismos necessários para enfrentar os desafios em constante evolução da educação e do ambiente escolar de forma geral.

Esse processo transcende as expectativas de uma formação inicial, envolvendo uma série de atividades e oportunidades de aprendizado que ajudam os profissionais da educação a se manterem relevantes e eficazes em uma sociedade marcada pelas inovações.

Notou-se que a formação continuada é vista como um artefato formativo que não apenas estimula as professoras, mas também exerce um impacto direto na qualidade da educação, isso porque, profissionais, tecnicamente paramentados conscientes da realidade que os envolvem, tendem a serem mais eficazes em promover a aprendizagem concisa de seus estudantes, lidar com questões pedagógicas complexas em sua prática educativa, assim como promover um ambiente de ensino enriquecedor.

As compreensões encontradas nos mobilizam a retomar a LDB (1996), que aponta como fundamental garantir o aperfeiçoamento constante dos profissionais da educação. O documento destaca que a educação deve ser “permanente e continuada”, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem e da prática educativa está em constante evolução e, por conseguinte, seus profissionais necessitam acompanhar essa dinâmica para melhor atender às necessidades de

seus estudantes, considerando o devido contexto histórico e garantindo uma educação reflexiva, dialética e inovadora.

Para além, a LDB também estabelece que a formação continuada deve ser promovida pelas instituições de ensino, garantindo que os (as) tenham acesso a oportunidades de atualização e aperfeiçoamento em sua carreira. Isso reforça a importância da formação continuada como parte integrante do sistema educacional brasileiro seja ele público ou privado.

Neste contexto, a realidade da Educação do Campo ganha um olhar especial, pois, como relatado por Arroyo (2007), uma mera transposição de uma educação urbana à realidade da Educação do Campo é algo que denota descaso e ineficiência, podendo impactar negativamente esta realidade. Conforme Caldart (2018), uma Educação do Campo precisa ser dialética e reflexiva, abraçando o contexto dos atores sociais em que se insere, fato que denota uma educação inclusiva, que valorize a diversidade sociocultural e esteja devidamente articulada com as necessidades e interesses da comunidade.

Assim sendo, considerando a proposta de debate no presente subtópico, ou seja, constatar a partir do olhar das colaboradoras, quais as perspectivas e experiências no processo de formação continuada das professoras promovido pelo Programa CAT, observou-se que em linhas gerais o Programa busca atender uma proposta de Educação para o Campo, propondo alternativas que empoderam a professora que vivencia esta realidade como evidenciado nos argumentos da professora P 2 Flor de Lis:

Com a metodologia do campo, a gente descobre tudo isso, a origem da sua comunidade, a origem do seu município, a sua origem pessoal. E é isso que eu tenho como desenvolvimento da educação de campo, (P 2 Flor de Lis, 2024).

Considerando tal afirmação, o fato é que há necessidade de um amplo debate e construção metodológica que coloquem as professoras como protagonistas da Educação do Campo, ou seja, com objetivos devidamente coordenados consonantes de educação e de campo, o que exige uma análise rigorosa dos rumos que estas ações sinalizam numa perspectiva de formação continuada concisa com essa perspectiva.

Um exemplo da satisfação com a perspectiva da formação continuada, neste caso, ofertada pelo Programa CAT, fica evidente na afirmação da professora P 2 Flor de Lis, quando afirma:

Conheço essa metodologia, é riquíssima se a gente aplicar, se a gente tivesse uma oportunidade de aplicar, como já disse anteriormente, com certeza seria um trabalho bem voltado para os nossos alunos do campo, e que com certeza traria muitos benefícios, né? (P 2 Flor de Lis, 2024).

A partir de tal afirmação é possível afirmar que esse processo formativo, põe em cheque uma visão educacional amplificada, de forma a envolver agora não só uma formação escolar adquirida nas instituições de ensino, mas, de forma cada vez mais indispensável e aplicável continuamente numa dinâmica contínua de preparação para o futuro que tenha como princípio o compromisso com a sustentabilidade em uma educação reflexiva, dialética, emancipada, coletiva e colaborativa.

Tomando como base essa perspectiva, é possível pensar o impacto na formação continuada das professoras com o Programa CAT, especificamente, em relação à metodologia adotada no Programa, a qual possui uma estrutura dinâmica, significativa e relevante, para ampliar a visão de *profissionalidade* da professora na Educação do Campo.

Isso porque, baseado em seus três pilares, Conhecer, Analisar e Transformar, esta metodologia possibilita ao profissional, pesquisar a comunidade logo no início de seus trabalhos, mantendo logicamente suas análises formativas e somativas, através de uma pesquisa (de campo) com questionários ou pequenas entrevistas, junto aos pais e familiares e as respostas são registradas em textos, quadros e/ou gráficos.

A partir daí, implementa-se o processo de análise e reflexão objetivando a construção de conhecimento sobre a realidade comparando-se as respostas e analisando-as na tentativa de projetar uma sintetização plausível por meio de cartazes, dramatizações, ou outros tipos de linguagem, criando-se assim um conhecimento novo localizado.

A partir deste novo saber sistematizado, estudam-se os “conteúdos oficiais” das diferentes disciplinas, ampliando o conhecimento dos estudantes, com outros conhecimentos universais já sistematizados, comparando-o com aquele novo

construído pelos estudantes. Ao final do processo, todo o material é devolvido à comunidade em forma de conhecimento sistematizado e está terá a incumbência de mobilizar-se buscando soluções coletivas, a fim elaborar estratégias para resolver as demandas apresentadas as quais devem estar abarcadas à vida útil dos estudantes, familiares e toda a comunidade, pois, tem como finalidade implementar melhorias à vida de todos valorizando cada uma destas pessoas, fato conhecido na perspectiva do CAT como Transformar.

Souza (2011) ressalta que, mesmo não fazendo parte da nomenclatura do título do programa, existe um quarto momento também conhecido como Avaliar, muito comum em todo processo. Segundo a autora, este momento avaliativo é o grande desafio do Programa CAT. Pois, a proposta está construída no alicerce de que avaliar significa refletir e tomar posição na história a partir de três dimensões fundamentais e intercomplementares da vida e dos processos que se vive.

Este fato, demanda mudanças as quais vão envolver continuidade do programa o que está amparado pela “vontade” gerencial em esferas político-administrativas coadunando na manutenção ou não da infraestrutura. Desta forma, conforme ressalta Baptista (2005), avaliar significa, portanto, um momento político de definição / redefinição de rumos e estratégias os quais, em sua maioria, vai estar atrelado em um contexto para além do ambiente escolar, ou seja, algo presente na metodologia do Programa.

Ampliando o debate com base nas inferências das colaboradoras, a formação continuada oferecida pelo Programa CAT, assim como suas ações por parte de seus agentes, principalmente as professoras em sua prática educativa, de acordo com Lasa (2020) tem alcançado proporções significativas até mesmo em outros países.

Essas ações vêm atreladas diretamente àquilo que o Programa se propõe no sentido de promover uma formação educacional do campo e para o campo a qual torne possível um diálogo com tal realidade, promovendo melhorias e qualidade de vida para os sujeitos camponeses, dentre tais objetivos positivos podem ser citados: desenvolvimento da criatividade e melhoria da autoestima do estudante do campo; desenvolvimento da consciência coletiva e social atrelada ao senso crítico do estudante camponês e de suas famílias; envolvimento da família na escola; resgate da cultura local; integração da comunidade na discussão e resolução dos problemas locais.

Além desses, resultados concretos na melhoria da qualidade do ambiente através da participação da comunidade Souza (2011) ressalta sobre a diminuição das queimadas, uso de agrotóxico, uso adequado de recursos hídricos e mais, são efeitos diretos do CAT, principalmente, devido a sua proposta de formação continuada a qual promove diretamente um impacto na prática educativa docente ampliando sua esfera de ação para além de uma proposta educacional reducionista urbanizada.

Assim sendo, por em cheque a Educação do Campo, atualmente, sendo fiel aos seus objetivos de origem, exige de seus atores um olhar apurado sobre a totalidade e perspectiva, em que seja possível observar ângulos e aresta do sólido social que a compõem e isso envolve um cuidado metodológico, para interpretá-lo, associado a uma preocupação sociopolítica, de balanço do percurso e de entendimento das tendências de futuro para poder atuar sobre elas. Este fato se também se reflete diretamente na proposta do Programa CAT, devido a suas aplicabilidades em meio ao ambiente escolar, principalmente quando se pensa nas mudanças socioculturais dos últimos dias.

Tomando como base a fala da professora P 3 Rosa Vermelha e P 4 Girassol, que ecoa pelas falas das demais colaboradoras, em relação a sua realidade concreta na rotina escolar alguns questões em relação ao Programa CAT também precisam ser ponderadas, principalmente quando se pensa nas dificuldades de se colocar metodologicamente a partir da formação ofertada pelo CAT nos dias que se seguem.

Eu não sei o que é que os pais acham, que tem o medo também, de estar expondo a sua vida, não sabendo eles, que através do CAT, aqui mesmo, já conseguimos bastante benefícios com as externas. E vários outros municípios, através deste projeto. Eu acho o projeto muito importante para nós, ajuda muito com as disciplinas e eu gosto muito de trabalhar com o CAT, porém esse ano está desvalorizando muito a educação, por conta dos alunos que não apresentam interesse, (P 3 Rosa Vermelha, 2024).

Assim sendo, a formação tem alcançado muitos benefícios, porém precisa ampliar seus olhares para a *profissionalidade* docente em sua totalidade. Nas falas das colaboradoras ficou evidente que a formação continuada deve contemplar uma desburocratização e resultados diretos em questões envolvendo a valorização da Educação o Campo, principalmente no imaginário coletivo das famílias e de seus

estudantes, assim como reverberar por uma valorização profissional a qual envolve sim, condições adequadas de trabalho, capacitação para a ação-reflexão-ação e benefícios diretos associados à vida particular e, porque não financeira do profissional da educação.

Essas colocações são bastantes pertinente, pois, a ideia da *profissionalidade* docente é um fator primordial para elevar a capacidade de ação da professora e melhorar a qualidade da educação de forma geral, sendo estes benefícios escoados e sentidos diretamente em todo o ecossistema escolar e, principalmente no cerne do ser professora, ou seja, a relação docente e estudante, considerando também um direito desse estudante ter um professora devidamente capacitado para promover sua mediação com o conhecimento.

Segundo entrevista dada pela engenheira e professora da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Unicamp, Kowaltowski, ao Jornal Estadão, e publicada no site em 25 de fevereiro de 2018, o ambiente escolar funciona como o "terceiro professor" influenciando no convívio e na aprendizagem. Conforme Kowaltowski (2018), a qualidade estrutural do prédio escolar desenvolve uma percepção positiva ou negativa no estudante, influenciando em sua dedicação ou não em relação às atividades.

A bem da verdade, este fato é notório e muito próprio do ser humano o qual é convidado a permanecer e interagir positivamente no local que se sente bem, situação também ratificada por Kowaltowski (2018) a qual deixou claro na entrevista que a sensação de bem estar faz diferença, "se está muito calor ou muito frio, se o estudante precisa segurar as folhas do caderno para não voarem ou se não enxerga por causa do sol, ele não consegue se dedicar e se concentrar no ensino e não vai aprender tudo o que poderia", (Kowaltowski, 2018 p. 5).

Ademais, a professora ainda dialoga reforçando que o projeto arquitetônico deve se comunicar com a perspectiva pedagógica da instituição e a construção deve ser idealizada e executada em parceria com a comunidade escolar, ou seja, respeitando sua cultura, princípios, valores, modo de viver e identidade.

Apesar dos resultados positivos, muitas dificuldades ainda são enfrentadas pelo Programa CAT. A falta de interesse de algumas Secretarias de Educação dos municípios que adotaram a metodologia do CAT em suas escolas do campo é um grande limitador da efetividade do Programa em sua perspectiva de formação continuada e sua efetivação nos ambientes escolares.

Em muitos casos a questão política partidária interfere diretamente no funcionamento do Programa, pois, digamos que infelizmente, a coordenação do Programa é uma função de confiança, portanto atrelada a um cargo definido por quem está no poder e, quase sempre nas mudanças de gestão municipal aquele ou aquela coordenadora que já possuía o domínio da metodologia, em razão de ter sido nomeada pela gestão anterior perde o cargo e em seu lugar entra uma nova professora (ou indicado sem mesmo história com a educação) que vai necessitar de capacitação e sensibilização para o trabalho na metodologia.

O mesmo acontece com as professoras das escolas nos distritos. Esse fato possibilita a ocorrência de resistências à proposta pedagógica tão diferente do ensino tradicional e que exige um envolvimento e comprometimento maior com o processo educacional e uma nova prática educativa exigindo um esforço redobrado da equipe de assessoria do Programa para tentar mediar a situação; fato que acaba comprometendo a formação continuada na perspectiva do Programa e sua aplicação direta, ou seja, para além de todo arcabouço epistemológico, ideológico e conceitual; no ambiente escolar.

Outro detalhe relatado pelas colaboradoras está relacionado com o atual modelo de sociedade e o imaginário coletivo sobre a Educação do Campo como referenciado pela colaboradora P 4 Girassol:

Hoje em dia, infelizmente, essa participação caiu, pois as famílias... Elas não estão colaborando com o conhecer, quando mandado para casa. Mas, mesmo assim, continuo trabalhando com eles, insistindo, para que assim eles venham valorizar a sua comunidade, a sua localidade de vivência. Porque nós somos do campo e trabalhamos no campo, (P 4 Girassol, 2024).

Arroyo (2007) chama a atenção para o fato da necessidade de priorizar essa perspectiva educacional a qual até os dias atuais, nos parece que permanecesse relegada ao “fazer se der”, ou seja, uma educação em segundo plano.

Tal situação como relatado pela colaboradora P4 Girassol, há uma espécie de crise identitária dos povos camponeses com sua realidade. Existe resistência desses em responder os questionários, das crianças e jovens se colocarem como pessoas do campo dotadas de um saber o qual, na visão corrente, precisa ser superado por aquilo que é “novo e tecnológico”.

Essa ideia, mesmo diante de todos os documentos e decretos, a exemplo do Decreto da Educação do Campo (2010), já citado neste trabalho, e dos diversos

autores (as) com trabalhos reconhecidos em várias partes do mundo envolvendo a temática, a realidade da Educação do Campo em segundo plano persiste e acaba reverberando diretamente no aproveitamento da formação continuada ofertada pelo CAT, como colocou as colaboradoras.

A situação relacionada a crise identitária conforme Santaella (2003) é uma realidade característica na pós-modernidade em uma modernidade líquida como defendida por Bauman (2001), na qual as relações são moldadas e definidas pela personalidade, que por sua vez, tem sido definida pelo relaciona com estilos de vida, aquilo que se consome e o modo como se consome.

Esta ocorrência associado a uma cultura moldada pelas relações em rede mediada pelas telas tecnológicas ou *black mirror*, de um mundo paralelo *cibercultural*, tem moldado profundamente o modo de viver, principalmente em relação aos mais jovens, os quais têm demonstrado uma preferência maior para ser um influenciador digital nas redes sociais, a que viver, até mesmo no anonimato, e trabalhar nas atividades laborativas próprias do campo com a cultura próprios destas localidades.

Santaella (2003) corrobora com tal observação afirmando que por meio das “culturas das mídias”, presente na atual sociedade é possível que a ideia de ser humano possa ser moldada, influenciando pensamentos e até mesmo a cultura de um povo:

[...] os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais (Santaella, 2003, p. 24).

Ademais, a autora ressalta que, o fetiche despertado pelas mídias está diretamente associado ao processo de comunicação, assim como o desenvolvimento tecnocientífico de um povo, a exemplo das grandes revoluções industriais e tecnológicas. Essas são inseparáveis das formas de ‘socialização e cultura que são capazes de criar’, reforça a autora, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação é capaz de influenciar a cultura com o que lhe é próprio impregnado todas as contradições que caracterizam o modo de produção econômica e as consequentes injunções políticas em que um tal ciclo cultural toma corpo.

Um exemplo clássico desta afirmativa é a revolução cultural impetrada pelo líder Chinês Mao Tsé-Tung na República Popular da China de 1966 a 1976, a qual impactou diretamente todas as esferas da sociedade, inclusive a educação do país. Esta, conjecturada por meio de artifícios ideológicos e coercitivos de poder, em resposta ao fracasso do plano econômico frustrado de Mao, visando conter a população, foi responsável por influenciar toda a sociedade principalmente os jovens estudantes a causar uma verdadeira revolução no país para manter o líder representante maior do comunismo na China, Mao Tsé-Tung, no poder.

É notório que, a cibercultura, não se caracteriza por algo fora da realidade humana, ou seja, é constituída pelos humanos, não existindo uma forma de cultura e o ser humano, pois o ser humano é quem faz essa cultura. No entanto, existe uma retroalimentação no sentido de que ao mesmo tempo que o ser humano é produtor, também é consumidor e ressignificador de cultura tornando está, então, manipulável para moldar a sensibilidade da mente, da forma de sentir e agir principalmente quando se trata das tecnologias digitais de informação e comunicação que são tecnologias da inteligência, interativas e, perigosamente imersivas.

Este fato, sem a tentativa de esgotar as possibilidades de interpretação das afirmações das colaboradoras, pode trazer luz para tentar entender a situação da aplicação da formação continuada ofertada pelo Programa CAT na rotina das colaboradoras, situação enfaticamente significada por elas como ponderação que necessita ser repensada na perspectiva da formação pelo Programa, como pode ser evidenciado na fala da colaboradora P 4 Girassol:

O CAT só vem colaborando com a vivência de cada um do trabalho e também não esquecer que, com o projeto, muitos benefícios, como foi dito anteriormente, são adquiridos, mas infelizmente as famílias acham que esse benefício não tem nada a ver com a educação do campo, que não é o projeto CAT que colabora para que ele venha chegar até o nosso município. (P 4 Girassol, 2024).

Outra questão ao considerar a dificuldade de vivenciar a formação continuada ofertada pelo CAT apontada pelas colaboradoras é muito bem colocada por Arroyo (2007). Este, ressalta que numa sociedade imersa em um contexto de campo enquanto extensão da cidade, é muito comum acontecer determinadas questões que podem causar entraves e precisa ser considerada na perspectiva de uma formação docente as quais são: a falta de identidade entre da cidade e estudantes do campo; falta de formação continuada e/ou incompleta para este profissionais e as

políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades, fato representado categoricamente na fala da colaboradora P 1 Violeta (2024):

Eu continuo repetindo e digo que não é valorizada, não tem um bom desempenho pelas famílias, pelos , às vezes alguns, entre aspas, e pouco interesse pelos estudantes. Eles não dão aquela importância para saber valorizar a sua realidade, para saber valorizar a sua localidade, onde nasceu, buscar suas raízes, está descobrindo algo que eles não conhecem. Com a metodologia do campo, a gente descobre tudo isso, a origem da sua comunidade, a origem do seu município, a sua origem pessoal.

Outros detalhes, também reforçado pelo o autor corresponde: paradigma urbano na Educação do Campo; precárias e dispersas escolas rurais sem qualquer arquitetura à realidade rural; crianças, adolescentes ou jovens do campo esquecendo sua identidade e cultura por conta de uma falta de sensibilização com a realidade do campo; políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo e o pensar em políticas específicas de formação (as) do campo, ou avaliar e melhorar os programas existentes, tanto tecnicamente quanto do ponto de vista da seriedade e necessidade com a proposta da Educação do Campo cruzando o olhar do poder político e partidário ao olhar humano.

No que tange a questão envolvendo a visão política da Educação do Campo Arroyo (2007) reforça a visão secundarista do campo o qual é visto socialmente, infelizmente, como uma espécie de “quintal” do meio urbano. É muito comum perceber que o quintal nem sempre é necessário manutenção ou urbanização, ou melhor, matem-no como um lugar isolado e distante de serviços básicos e políticas públicas é exatamente um mecanismo de iguaria.

Isso implica em uma série de questões porque o campo é um espaço ocupado por pessoas e precisa ser entendido como tal, as quais necessitam de recursos financeiros destinados às escolas com arquiteturas próprias; predominância de uma educação que abarque a realidade em questão, ratificação e valorização de princípios da comunidade em detrimento de uma alienação externa, políticas e práticas da Educação do campo; formação continuada de e incentivos financeiros que diminua a rotatividade desses profissionais nas escolas; transporte escolar de qualidade; estrutura física adequada e que contemple as necessidades e interesse e aprendizagem de seus estudantes e de toda a comunidade escolar.

Assim, a formação continuada de (as) é um pilar essencial para a melhoria constante da educação e da Educação do Campo e está envolvida não só um programa de formação, porém um olhar aprofundado destas iniciativas sobre a realidade em questão e, de fato, com uma ação-reflexão-ação efetiva entendendo que a educação é um espaço sociocultural que não se pensa nem se sustenta isoladamente. À medida que a sociedade evolui e as transformações acontecem, é essencial que os educadores estejam preparados para enfrentar novos desafios e oportunidades e suas formações também avancem nesta perspectiva com um olhar mais profundo sobre a realidade.

Portanto, as instituições de ensino, bem como os setores administrativos públicos desempenham um papel crucial nesta realidade, pois é quem ofertará recursos e suporte, criando oportunidades de capacitação e infraestrutura num ambiente de colaboração e compartilhamento de conhecimento, fato que tem sido contemplado pelo Programa CAT com ressalvas.

Sendo assim, se faz necessária pensar algumas questões pontuais com o objetivo de ampliar os olhares sobre a formação continuada ofertada pelo Programa CAT, as quais perpassam pelas concepções epistemológicas, conceituais e procedimentais da proposta de forma que a metodologia ofertada pelo Programa possa embasar diretamente a *profissionalidade* dos (as).

4.2 O PROGRAMA CAT (CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A REALIDADE DO CAMPO) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na sociedade contemporânea, a compreensão de que as políticas públicas voltadas para a área educacional, e em especial para a Educação do Campo, necessita ser desenvolvida nos municípios de forma a considerar-se um direito adquirido do povo a permanecer em seu local de origem, ou seja, no campo, com uma educação de qualidade em todas as etapas e níveis.

Sendo assim, a educação do campo não pode, nem deve, ser considerada "mercadoria", ou seja, um produto pronto e acabado, mas, sim, uma vertente educacional em constante construção, tendo como protagonista de todo esse movimento a (re)construção pelos sujeitos que vivem no campo e dali

espera/acredita em uma educação emancipatória, problematizadora, que possibilite a construção de uma educação para a diversidade a partir de um movimento coletivo que é "fruto" das lutas sociais do campo e que atenda os anseios dos sujeitos que vivem no campo. Portanto, todo esse movimento em prol da educação do campo contextualizada é algo fundamental para a sobrevivência dos sujeitos no campo. A Educação do Campo e suas instituições precisam transcender a perspectiva de uma educação meramente mercadológica e urbanizada idealizada a um determinado contexto na realidade social.

Isso significa trabalhar os interesses dos camponeses, sua cultura, sua forma de produzir, os conhecimentos populares, costumes e hábitos, ou seja, tudo que diz respeito àquela realidade, a exemplo dos conteúdos e toda a perspectiva de formação dos profissionais devem emergir de seu contexto social e local a partir de sua vivência com aquele determinado contexto, ou seja, o campo. Essa percepção defende o estudo a partir da problematização da vida prática dos estudantes e de sua realidade.

Nesta linha argumentativa, buscamos retomar as perspectivas do Programa CAT e sua proposta formativa no contexto da Educação do Campo, nesta subseção, considerando as experiências vivenciadas e dialogadas a partir do olhar das colaboradoras, professoras que passaram diretamente pela formação continuada de (as) do Programa CAT e constantemente se utilizam do instrumental produzido com essa formação considerando pontualmente suas particularidades, avanços e eventuais melhorias para atender cada vez melhor a realidade dos povos do campo que fazem parte da comunidade escolar da Escola Municipal Traíra I, no município de Lamarão/BA. Para adentrar no debate envolvendo o CAT e a formação continuada de , retomo sua gênese e pormenores epistêmicos.

De forma resumida, o CAT funciona em parceira com o Movimento de Organização Comunitária (MOC), entidade que surgiu em 1967 a partir do trabalho social da Igreja Católica, que procurava se posicionar contra a opressão e as desigualdades no período da ditadura militar, época em que qualquer forma de organização social ou mobilização comunitária era duramente reprimida.

Naqueles anos, a Igreja Católica era uma das poucas instituições que conseguia, por meio do trabalho de evangelização popular, aglutinar pessoas em comunidades e pastorais. A influência da doutrina social cristã possibilitou a organização inicial do MOC na fundamentação de sua ação educativa.

Estas ações assumiram proporções público-administrativas e de parcerias com movimentos sociais, a Universidade de Feira de Santana - UEFS e de trabalhadores formatando, em meio ao contexto de luta e valorização da cultura e modo de vida dos povos campos, o Programa CAT o qual tinha como proposta buscar implementar uma Educação do Campo com currículo contextualizado, diverso e atenda às necessidades reais e cotidianas dos povos que habitam e vem buscando através de lutas, de políticas públicas alternativas que possibilitem viver no campo com dignidade, com respeito aos seus costumes e para além disso, acreditam que é possível viver no campo com qualidade de vida.

De base freiriana, tendo a ação-reflexão-ação como princípio e com fundamentos provenientes do paradigma da convivência com o Semiárido, da agroecologia e da economia solidária, o Programa CAT busca promover uma epistemologia de Educação Contextualizada, a qual constitui um discurso político-pedagógico construtor de uma nova base epistemológica de onde emergem concepções e práticas pedagógicas e educativas nas quais interagem os sujeitos docentes, discentes e gestores, mediados pelos conteúdos pedagógicos, dentro do contexto do campo e do Semiárido.

Neste contexto, o Programa CAT pode ser entendido como um itinerário pedagógico que propõe conhecer a realidade, incentivar os estudantes a fazer diagnósticos nas suas comunidades para identificar os principais problemas e desafios e, em conjunto com os (as), buscar soluções e, posteriormente analisar, refletir acerca dessa realidade, posteriormente busca juntos aos poderes públicos meios que viabilizem a transformação social através dos problemas diagnosticados a partir de estudos reflexivos sobre as realidades encontradas.

Esse momento de analisar se caracteriza quando se sistematizam os resultados das ações e pesquisas e se inserem os conteúdos das diversas áreas de conhecimento de forma contextualizada. Por sua vez, o transformar ocorre quando, depois de estudados e sistematizados os problemas diagnosticados, a escola convida as famílias e comunidades para descobrirem, juntas, como superar esses obstáculos.

Assim sendo, as iniciativas do Programa CAT no contexto da Educação do Campo são apontadas nos relatos das colaboradoras como algo de extrema relevância para o desenvolvimento dos trabalhos neste contexto civilizatório. É possível perceber claramente nas falas das colaboradoras uma grande satisfação e

utilidade em sua realidade profissional nos momentos formativos ofertados pelo Programa, como se evidencia abaixo:

Através dos encontros, a gente consegue obter várias experiências, tendo contato com outros municípios, principalmente quando a gente vai construir a ficha pedagógica, a gente vê várias experiências que os outros municípios trazem para a gente. Então, nessas formações, nesses encontros que a gente tem, pelo menos eu trago muito conhecimento, (P 1 Violeta, 2024).

Percebe-se, na fala da colaboradora, muita liberdade em enfatizar a importância dos encontros na construção do conhecimento de cada uma delas, principalmente pela oportunidade da troca de experiências entre os (as) e formadores dos municípios envolvidos com o Programa CAT. Conforme os relatos das colaboradoras, são debatidos questões conceituais e técnico-metodológicas as quais são fontes de conhecimentos e empoderamento para a sua prática no ambiente escolar.

Essa realidade é muito bem colocada por Lasa (2000) o qual informa sobre a efetividade do Programa CAT, ressaltando sua repercussão em diversos países do mundo e com instituições internacionais as quais vem possibilitaram fortalecimento de um trabalho assertivo e com frutos positivos no contexto da Educação do Campo.

Atualmente, conforme dados do Programa, o CAT atinge 22 municípios, 60 coordenadores municipais, 2.000 professores e quase 30.000 estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Utilizando uma proposta pedagógica que visa contribuir para a formulação, implementação e execução de políticas públicas educacionais para as escolas do campo, o Programa CAT considera e valoriza a realidade rural, a população do campo e o meio ambiente, buscando atender, as necessidades dos estudantes e seus famílias presentes naquela realidade, contribuindo com o desenvolvimento sustentável integral e integrador das regiões onde o Programa CAT tem sido implementado.

Souza (2011) atribui o sucesso do programa a sua estratégia de formação dos professores (as) numa perspectiva inovadora de desenvolver o contexto educacional conforme as necessidade e prioridades desses sujeitos, carinhosamente chamados pela autora de “homem do campo” não dissuadido de sua identidade e cultura.

Esses devidamente apoiados nos princípios, valores e conteúdos próprios de sua realidade tendem a enxergar o verdadeiro potencial do campo a partir de uma escola do campo a qual trabalhando além da perspectiva de mercado e da

competitividade busca promover os interesses dos camponeses, sua cultura, sua forma de produção e padrões interpretativos de sociedade, os conhecimentos populares, costumes e hábitos e, parafraseando Silva *et al.* (2023), com os conteúdos emergindo do contexto social do estudante, ou seja, inserindo o estudo a partir da problematização de seu dia a dia.

Para além, também ressaltamos as iniciativas do Programa CAT no sentido do fomento à pesquisa nas áreas competentes do CAT, as quais são: “Educação do Campo, Agricultura Familiar, Gestão da Educação, Semiárido”(Souza, 2011, p. 12), sempre numa perspectiva interdisciplinar; as quais ajudam a aprofundar o conhecimento da realidade com vistas à melhoria de vida da população, fato que conseqüentemente, reverbera na busca de melhorias e ampliação do Programa.

No relato da colaboradora P 2, tal situação fica muito evidente quando a mesma afirma sobre os impactos positivos do Programa CAT em sua formação e prática no ambiente escolar, fato que, para efeito de análise retomamos abaixo este diálogo, P 2 Violeta (2024):

[...] o último encontro que eu participei fora do município foi aqui em Feira de Santana em 2022, eu ia participar de um também esse ano, mas não foi possível ir. E com isso, nós vivenciamos o contato com outros municípios, através das palestras, temas poucos propostos nos encontros, e então, quando acontece a construção da ficha, a gente vivencia melhor o programa.

Essa dinâmica é muito importante, isso porque, o debate associado a troca de experiência com análises e discussões dos próximos passos envolvendo o Programa CAT, corrobora para sua melhoria, pois é possível observar de forma acurada os “erros” e acertos buscando quais seriam as melhores estratégias para atingir os objetivos da proposta dentro do espectro de princípios e valores que norteiam o Programa.

Tal afirmativa, ganha sentido irrestrito quando abordamos a perspectiva do CAT, pois o Programa traz possibilidades de materialização de uma Educação do Campo eficiente, concisa e assertiva, a qual possibilita as professoras o diálogo e interação com seu ambiente escolar partindo desde sua perspectiva de formação até os meandros envolvendo as atividades com a comunidade escolar nos projetos desenvolvidos como ficou claro no relato da colaboradora P 3 Rosa Vermelha (2024):

A participar desses encontros é assim uma maravilha, na verdade a gente inova renova os nossos conhecimentos a gente aprende a gente passa conhecimento aos colegas a gente vivencia coisas que a gente nem esperava na verdade, e quando a gente tem momentos leves né, do conhecer mesmo do projeto da educação no campo como ela pode ser prazerosa diante de uma realidade tão dura, tão difícil. então assim, é com essa vivência com outras comunidades outras cidades a gente e volta para casa com uma leveza muito grande com uma facilidade muito grande de trabalhar [...].

Assim sendo, partindo da proposta do Programa CAT um dos passos em sua metodologia é a análise, ou seja, análise das ações pertinentes ao Programa na sua totalidade, análise das inferências com os estudantes e seus familiares, assim como com a comunidade de forma geral. Neste contexto, citar essa questão nos remete a uma observação feita pela colaboradora P3 Rosa Vermelha, no sentido de pensar o Programa CAT para além de sua notória contribuição à Educação do Campo.

Inicialmente, pensamos na etimologia da palavra analisar. Esta, é derivada uma palavra da classe dos substantivos, mais precisamente, um substantivo feminino derivado do termo “análise” que, por sua vez, origina-se na palavra grega *análysis*, que significa "dissolução" ou "resolução".

Essa palavra traz consigo o sentido, em tradução livre, de através de parâmetros lógicos estudar com minúcias cada parte de um todo, levantando questionamentos a partir da exploração categórica de um fato, fenômeno, ação ou Programa com o objetivo de encontrar lacunas as quais de alguma maneira possam abortar ou diminuir sua esfera de ação. Sendo assim, algo que igualmente marcou os comentários positivos sobre o Programa CAT no grupo de discussão, foram algumas dificuldades em relação a materialização da metodologia do Programa CAT no ambiente escolar.

Como referenciado, em suas palavras, a colaboradora P3 Rosa Vermelha após relatar todo o potencial do Programa CAT no contexto da Educação do Campo foi enfática em afirmar sua angústia em manter a maioria das famílias inseridas e participativas no decorrer do Programa CAT, assim como a dificuldade das novas gerações com a identidade local e acepção do trabalho desenvolvido a partir da metodologia do Programa CAT. De forma muito enfática, a referida colaboradora faz um movimento reflexivo afirmando que:

Por exemplo a gente trabalha com o conteúdo em uma semana de aula voltado para educação no campo e eles ficam assim ó voando como se não tivesse entendendo nada, eles não conseguem fazer essa relação, que o que está sempre trabalhando dentro da sala de aula é algo que está lá fora, que eles estão vivenciando, um plantio, por exemplo, uma colheita. Então, tudo isso deixa a gente um pouco angustiada, de certa forma, por estar conhecendo a realidade, sabendo da necessidade de estar transformando essa realidade, e a gente tem esses entraves que não dá condição da gente colaborar nesse processo (P3 Rosa Vermelha, 2024, p. 6).

Esse fato é preocupante e desafiador, pois nos leva a pensar sobre alguns pontos cruciais que envolvem a educação dos últimos dias, de forma geral, e em um contexto agravado quando se trata da Educação do Campo. A literatura tem apontado para o surgimento de uma nova perspectiva de ser humano, como relatado por Santaella (2003) intitulado de “pós-humano” o qual influenciado pelas disruptivas revoluções dos últimos dias, principalmente a tecnológica digital em que as denominadas *big tech*, com seus algoritmos de captação de dados e influência pessoal a partir da *datificação* vivencial como ressalta Lemos (2021), a partir de um pequeno *start* de interesse do usuário, tem moldado emoções imprimindo valores, ou seja, influenciado a reinvenção da cultura a partir da relação em rede e uma vida conectada com os mais diversos meios tecnológicos.

No entanto, de acordo com Silva *et al.* (2023), tal situação na Educação do Campo também pode estar associada a condições estruturais, climáticas, geográficas e de uma crise de identidade a qual perpassa as diversas esferas da sociedade. Segundo Ceretta e Froemming (2011) esta crise de identidade pode ser associada com o atual contexto de cibercultura, pois as pessoas nascidas a partir dos anos dois mil em meio a cultura da *internet*, ressaltam os autores (as), desenvolve-se em um ambiente de redes orientado para a plataformação, datificação e a multimídia em suas infinitas possibilidades de diálogo e envolvimento em redes, ou seja, a tecnologia sendo utilizada com o intuito de promover a comunicação em rede.

Santos *et al.* (2021) também apontam que a situação apresentada pela colaboradora pode estar associada com o fato dos estudantes que usufruem da Educação do Campo, enfrentam diversos obstáculos, como as condições estruturais, física, climáticas e geográficas conforme apontado por Silva e colaboradores (2023). Um desses problemas geográficos está relacionados com a distância de localização até a escola, muitos estudantes chegam cansados nas aulas pelo fato de terem que enfrentar uma longa caminhada andando, e essas

dificuldades podem acarretar em baixo desempenho escolar agravando as dificuldades apontada pela colaboradora P3 Rosa Vermelha, acima apresentado.

Para efeito de análise, segundo Souza (2008), em muitos estados as escolas situadas no campo passaram por um processo de nucleação, política municipal e/ou estadual de fechamento e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas em uma área considerada "central", ou seja, entre bairros ou comunidades rurais mais próximas umas das outras e que a partir dessa junção pode haver uma procura maior por matrícula, aumentando também o número de estudantes daquela determinada unidade escolar. Assim, muitos estudantes passaram a percorrer uma distância maior entre a moradia e a escola, fato também presente na Escola Municipal Traíra I, local de desenvolvimento da presente pesquisa.

Além disso, Santos *et al.* (2021) ressalta que em algumas épocas do ano, o ambiente rural não é pertinente para o deslocamento dos estudantes até a instituição de ensino. O barro, por exemplo, no período chuvoso e a poeira nos longos períodos de estiagem, são obstáculos naturais que podem trazer alguns problemas para os estudantes relacionados com o transporte e com a saúde tanto física quanto de ordem psicológica.

Barradas (1986) informa que as infecções respiratórias são mais frequentes entre as pessoas nos meses frios ou chuvosos, pois ficam mais tempo dentro de casa, e em ambientes pequenos e fechados, os vírus da pessoa doente passam para as outras pessoas com mais facilidade podendo gerar complicações sérias.

Outro obstáculo encontrado por esses estudantes, é que na maioria das vezes, as aulas nas escolas do campo são pela manhã ou pela tarde. Assim, os estudantes precisam acordar cedo para chegarem em tempo do início das aulas quando estão matriculados no período matutino, ou enfrentar o sol e o calor quando estudam no período vespertino, dificultando a situação no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e ao mesmo tempo o engajamento pelos estudantes de se tornarem sujeitos protagonistas do próprio processo em formação. Na figura 1 é possível observar de forma clara a situação descrita no contexto da escola campo, constatando estradas de chão (bairro) e o prédio escolar em locais bem isolados, em sua grande maioria de difícil acesso.

Figura 3 - Escola do Campo - Jardim Alegre - PR



Fonte:

← **Infraestrutura**

Lira/RBA,

2020.

Essa
situação

não é
escola



representada na figura 1, porém é uma realidade muito presente na Educação do Campo, ainda no século 21, como ressalta Arroyo (2007), o qual retrata a situação informando sobre o descaso com esta perspectiva de educação reforçando a necessidade de políticas públicas efetivas pensadas no âmbito da Educação do Campo. Na figura 2, 3 e 4 podemos observar alguns pontos relacionados a infraestrutura da Escola Municipal Traíra I, aqui analisada:

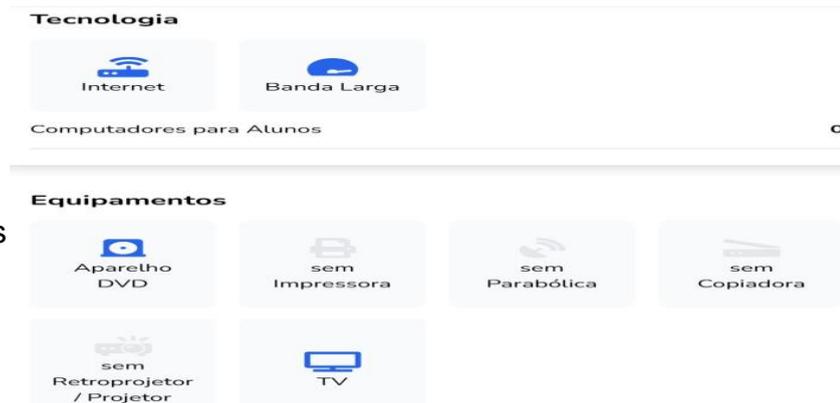
Figura 4 - Infraestrutura da Escola Traíra 1 - Acessibilidade



de Tela em:
2023, INEP

Fonte: Captura
Censo Escolar

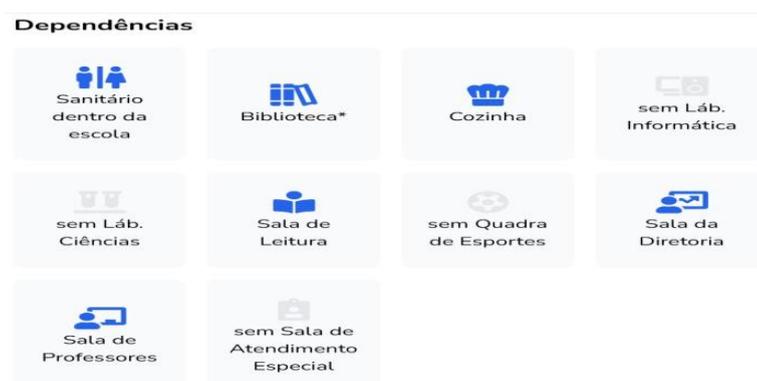
Figura
Infraestrutura
Traíra 1 -
Dependências



5 -
o da Escola

Fonte: Captura de Tela em: Censo Escolar 2023, INEP

Figura 6 - Infraestrutura da Escola - Tecnologias e Equipamentos



Antes de seguirmos com a análise das imagens é importante referenciar geograficamente a Escola Municipal Traíra I, ou seja, saindo de Feira de Santana até o entroncamento de Lamarão é a BR 116 norte. Quando chega ao entroncamento até a Escola Municipal Traíra I, uma parte pista e outra parte estrada de bairro, inclusive a parte de barro para chegar até a escola com as chuvas de inverno faz muita lama, dificultando o acesso das pessoas que fazem parte da unidade escolar, inclusive os estudantes.

É uma escola simples, sala pequena, pouca arejada, área para prática de atividades esportiva pequena e simples, não tendo uma quadra para a prática de atividades de recreação, mas os estudantes tentam aproveitar esses espaços da unidade escolar, mesmo simples e pequeno como se fosse um espaço amplo e equipado para a prática de atividades de recreação como também os demais eventos que acontecem na unidade escolar e com muito esforço dos e estudantes fazem desses simples e pequeno espaço uma transformação social na vida dos estudantes que vivem naquela comunidade e tem uma relação de vida-história com a comunidade, pois se sentem sujeitos pertencentes do local onde vivem.

Assim sendo, é possível observar nas imagens 2, 3 e 4 que de fato a infraestrutura da escola é bem simples, ou seja, não tem acessibilidade, laboratório de informática nem tecnológicos para auxílio dos na execução das aulas, exceto uma televisão e um aparelho de DVD, que para os dias atuais fica complicado até mesmo sua utilização em virtude das mídias digitais ou até mesmo em nuvem e não mais físicas.

Embora a realidade da escola já seja contemplada por uma biblioteca, com volumes reduzidos e alguns desatualizados, merenda escolar e água encanada, porém sem tratamento de esgoto. Quanto ao tratamento de esgoto não se sabe ao certo se a fossa existente na escola é ecológica, o que de certa forma é inconcebível em pleno século 21, a realidade de uma instituição escolar sem saneamento básico.

O transporte escolar também é um agravante, pois nem todo povoado da zona rural tem transporte escolar disponível. Assim, muitos estudantes assistem às

aulas cansados, pois têm que caminhar de sua casa à escola, o que pode interferir no seu desempenho durante as aulas.

Um fato a se observar é que quando o transporte escolar é concedido pelos órgãos públicos em dias comuns sem chuvas, os discentes chegam facilmente à escola, ainda que tenham que ficar algum tempo no transporte escolar. Já em dias de chuva, como as estradas são de terra, ficam mais escorregadias e com barro, dificultando dessa maneira a locomoção do meio de transporte.

Além do problema com a locomoção, a educação brasileira que funciona nas escolas do campo quando comparada com a educação na zona urbana, apresenta características físicas bastante distintas no sentido de condições estruturais, acesso a informações e condições do que seria o ideal para um bom rendimento e aprendizado dos estudantes matriculados na escola do campo.

Segundo Neto (2005), as diferenças entre a educação dos filhos dos trabalhadores rurais e dos trabalhadores da área urbana se ampliam ainda mais quando consideramos a infraestrutura disponibilizada para atender os dois ambientes escolares, já que as escolas do campo são bem mais precárias, em relação às instalações e disponibilidade de recursos didáticos. Souza (2008) afirma que poucas professoras têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico adequado à educação do campo.

Outra questão que pode influenciar na relação entre o desempenho e interesse dos estudantes e das famílias nas aulas e/ou metodologia aplicada no contexto da Educação do Campo apontado pela colaboradora, de acordo com Santos e colaboradores (2021) pode estar relacionado com a questão envolvendo as classe multisseriadas, prática comum nas escolas de Educação do Campo, principalmente em comunidades menores, nas quais pela pouca quantidade de estudantes para formar turmas específicas, acontece a junção de várias classes em apenas uma turma.

Conforme os autores (as), esta prática acaba trazendo prejuízos para os estudantes, pois, a questão envolvendo turmas multisseriadas podem ocasionar defasagem na aprendizagem, sabendo, logicamente, que é pouco provável a desenvoltura de um profissional da educação, mesmo com boa vontade, ministrar suas aulas diante de duas ou mais turmas diferentes com todas as demandas administrativas e pedagógicas de cada uma delas.

Então, considerando que em cada ciclo de aprendizagem as necessidades se apresentam de forma diferente, ou seja, uma turma de 5º ano dos anos Iniciais com crianças entre 10 e 12 anos difere em zona proximal, linguagem, coordenação motora, massa corporal e outras questões, de uma criança do ciclo 1º ano dos mesmos anos Iniciais por exemplo. Hage (2011), corrobora com tal afirmativa informando que os professores (as) nessa condição tem uma tendência maior ao estresse.

Assim sendo, tensões de angústia, preocupação, ansiedade, insatisfação passam a fazer parte da vida da professora nestas circunstâncias, fato até mesmo apontado pela colaboradora P 3 Rosa Vermelha, o qual é agravado pelas cobranças municipais, estaduais e federais em relação aos índices de desempenho dos estudantes através dos PROSAS e SAEB da vida escolar.

Desta forma, observa-se que o sucesso do Programa CAT no contexto da Educação do Campo tem sido apontado como um programa válido e efetivo com frutos conhecidos até mesmo para além do Brasil, atraindo olhares de instituições estrangeiras para apoiar o programa. Sendo uma metodologia inovadora é a prova de que o trabalho em conjunto da comunidade, dos movimentos sociais, das Instituições religiosas e das Universidades associados às políticas públicas voltadas de fato à população, no presente estudo, do Campo, pode gerar resultados positivos retornando em benefícios para sua população a tal ponto de mudar a realidade para o bem, de famílias, comunidades e a sociedade como um todo, inclusive a comunidade na qual está inserida a Escola Municipal Traíra I e suas adjacências.

No entanto, também ficou evidente, a partir das inferências das colaboradoras que também algumas questões pontuais necessitam ser pensadas, debatidas e sistematizadas para ampliar o alcance do Programa CAT em metodologia e funcionalidade, principalmente no ambiente escolar propriamente dito, e tais questões estão relacionadas com políticas públicas de infraestrutura de estradas, saneamento básico, moradia digna, formação continuada de (as), equipamentos e ambientes e, valorização da identidade dos povos do campo, do estudante do campo com sonhos e oportunidades equitativas em um olhar amplo de educação na qual o ser humano seja contemplado de forma integral e humana respeitando sua identidade e modo de viver, de fazer e de perpetuar as suas raízes naquela comunidade.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA CAT (CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A REALIDADE DO CAMPO) E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA EDUCATIVA: O QUE PENSAM AS COLABORADORAS?

A prática educativa, apesar de ser uma ação intencional e planejada, acaba tendo a junção de várias influências do meio social, as quais podem ser de caráter econômico, político, cultural, dentre outros. Nesse cenário, em que a educação ganha filtro de significado e caminhos cada vez mais pavimentados à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas, a prática educativa na Educação do Campo se torna alvo de debate, reflexão e ressignificação, objetivando propor aos sujeitos envolvidos no processo um cenário favorável ao desenvolvimento de sua vida respeitando seus valores, hábitos e modo de vida a partir do contexto em que estão inseridos e fazem deste, um local para perpetuar os saberes populares adquiridos através de diálogos com as pessoas mais velhas daquela comunidade.

Portanto, a literatura aponta, como evidenciado nos estudos de Leite (1999) e Calazans (1993), que a Educação do Campo no Brasil - até a década de 1990, quando a categoria Educação do Campo e, por conseguinte, sua prática educativa e pedagógica, inicia sua construção atrelada a um modelo educacional com algumas adaptações, conforme ressalta Arroyo (2007), estando este, amoldado com uma realidade urbanizada de ensino, a qual são pautadas em princípios e valores do ser humano da cidade, ou seja, sem considerar o modo de vida, as dificuldades e/ou os anseios das pessoas que vivem do campo, desconsiderando toda sua histórias de vida-formação que foram construídas por meio de diálogos e movimentos reflexivos entre os pares.

Nesse sentido, Gauthier (2006), ampliando o sentido da prática educativa no contexto da Educação do Campo, relata que esta envolve de fato o reocupar-se com o outro num movimento em direção ao outro, em que aprender, apoiar e intervir em suas necessidades é premissa para se concretizar o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica, criativa e emancipada atingindo a melhoria da vida do ser humano do campo, se torna algo fundamental em uma esfera de compartilhamento de experiências, reflexão, ressignificação e transformação social da realidade a partir de uma educação contextualizada.

Essa educação dentro de um contexto tem como base conceitual a interação entre sujeito, escola, conteúdo pedagógico, família, comunidade e administração pública, buscando atingir um objetivo central em comum, ou seja, desenvolver a formação integral, humanizada, emancipada e, para além disso, que esses movimentos de construção coletiva tenha no centro do diálogo, os povos que vivem no campo e tem esse lugar de pertencimento como bem maior para a transformação da realidade do homem do campo.

Nesse viés, a prática educativa é entendida para além dos processos educacionais no espaço escolar, pois envolve situações diversas que acontecem em diferentes lugares e em diferentes grupos sociais em um dinâmica que colabora na constituição do sujeito o qual a utiliza para promover o bem, com equilíbrio entre o ser, o ambiente e o produzir.

Como uma perspectiva educacional formal, a prática educativa da Educação do Campo surge a partir das lutas sociais para atender as necessidades educacionais das populações que vivem no campo, adequando-se às particularidades da vida do campo de cada região como também de cada localidade. Levam-se em consideração os conteúdos curriculares, metodologias apropriadas para os interesses e necessidades dos estudantes nessa área, organização escolar própria e a adequação do calendário segundo as condições climáticas e os períodos de colheita da safra, uma vez que esses estudantes participam juntos aos seus familiares desse processo que envolve desde a preparação do terreno, perpassando pelo plantio até a colheita, algo que envolve todo um saber popular que foi adquirido junto aos sujeitos mais velhas das comunidades envolvidas.

De forma muito particular, a prática educativa na Educação do Campo traz mudanças no que diz respeito ao aprendizado dos estudantes e na convivência com o meio em que vivem, assim, socioculturalmente, nas relações pessoais e ambientais, se observa uma grande diferença de comportamento nos indivíduos que vivem no campo e que, de maneira própria, tratam de preservar suas tradições e muitas vezes não estão abertos a novas possibilidades de mudança, devido a forma como essas mudanças chegam até eles, sem a participação dos mesmos no processo de construção dessas mudanças.

Neste contexto, a prática educativa na Educação do Campo vem de uma certa forma ofuscar a ideia, de que para ser feliz, é preciso ir morar na cidade. Ao apresentar uma nova forma de educação, a escola reafirma o compromisso de fixar

seu estudante no seu lugar de origem, ainda que respeite o seu interesse, porém, oportunizando-lhe a escolha para viver com dignidade em seu lugar de origem, se assim o preferir.

Esses valores são semeados, regados e cuidados, pelo ser do campo, através do seu envolvimento com a terra, fazendo com que ele cresça no seu local de origem. Dessa forma, ao se depararem com outras realidades, voltam com um só pensamento: amar, valorizar e proteger seu lugar. Sendo assim, podemos definir os princípios da Educação do Campo atrelados a uma prática educativa conjunta a sua realidade.

Assim sendo, considerando os argumentos até aqui tecidos, em que uma prática educativa concisa à realidade dos povos do campo necessita está atrelada e respeitosamente considerar seu modo de vida, contribuindo com eles para melhoria da vida dessas pessoas e perpassar por uma visão ampla da ação de educar, nesse subtópico, objetiva-se entender, a partir dos relatos das colaboradoras no grupo de discussão realizado na presente pesquisa, as implicações da formação continuada de (as) no Programa CAT com a seguinte pergunta: o que dizem as colaboradoras acerca das Práticas Educativa?

Como se pode perceber nas entrelinhas acima descritas as Práticas Educativa na Educação do Campo baseia-se em uma visão de educação popular focando na perspectiva da formação holística do ser humano e trazendo a realidade vivenciada pelas pessoas do campo à vida escolar intercalando momentos de aula com períodos de práticas no campo, considerando a interação entre escola, família, comunidade e trabalho integrando saberes para articular o conhecimento teórico com sua realidade, visando a melhoria de vida sem desprezar suas necessidades e expectativas que atendam aos anseios dos estudantes como também dos(as) (as).

De modo que, em linhas gerais, o relato das colaboradoras aponta para implicações positivas da formação continuada das professoras ofertada pelo Programa CAT para prática educativa delas, se configura como uma alternativa consistente ricamente elaborada, pois essa, devido ao seu histórico de pesquisa e atores sociais e institucionais de respaldo envolvidos em sua constituição, possui uma proposta muito robusta em relação a compreensão da temática envolvendo a Educação do Campo, assim como o fazer de uma prática educativa eficiente às necessidades enfrentadas na realidade do campo, em especial, nas escolas do campo do município no qual a pesquisa foi desenvolvida.

Como exemplo clássico desta afirmativa, retomo o dizer da colaboradora P 1 Violeta (2024):

Colaborou com as práticas desenvolvidas nos encontros, as atividades, as dinâmicas, as rodas de conversa, ou seja, foi assim em todo sentido os encontros eles são bem produtivos e bem participativos e também que ajuda muito na prática do professor, muita coisa a gente traz e desenvolve no nosso dia a dia tá aí como a colega falou da questão do uso de materiais concretos, a gente já faz isso não em toda aula, que infelizmente não é possível, mas, em toda aula que é possível matemática geralmente dá mais uma possibilidade para a gente estar trabalhando com o concreto, a questão das formas geométricas da questão do trabalho com material dourado. [...] Por exemplo, eu uso o caroço do feijão, eu uso o caroço do milho para fazer soma, para fazer subtração, para fazer multiplicação, então assim, a gente se utiliza de diversos recursos na verdade concretos, recursos que a gente pode tocar e mostrar o nosso aluno e para deixar também que ele toque e não é fácil olha que outra lá um caroço de feijão não é fácil mas a gente consegue, e a gente percebe que eles aprendem com mais facilidade quando a gente trabalha esse concreto como a colega falou, mas pode ter certeza que os filmes bem selecionados, eles vão estar garantindo a formação desse nosso aluno com mais leveza e com mais sucesso também no final.

A partir da afirmação, é possível perceber e inferir que a prática educativa das colaboradoras é satisfatoriamente influenciada pela formação do Programa CAT, estas atestam firmemente que os instrumentos pedagógicos partilhado no Programa CAT é fundamental para ampliar os olhares sobre a prática educativa que elas desenvolvem em sala de aula junto aos estudantes, como pode ser lido nos relatos das colaboradoras P 1 Violeta e P2 Flor de Lis (2024), respectivamente:

É feito uma fonte, né, entre o projeto, o desenvolvimento das habilidades que o projeto passa pra gente nesses encontros, principalmente de construção de ficha pedagógica, e transfere na verdade para gente muito conhecimento e é muito gratificante, mas infelizmente, nós não conseguimos desenvolver, eu mesma esse ano infelizmente eu não tive esse desenvolvimento para conhecer meus alunos, (P 1 Violeta, 2024).

Assim, no momento essa parte educativa quando constrói a ficha e discutimos o analisar, aí já faz uma ponte interligando os conteúdos que nós vamos trabalhar no trimestre com aquele ponto do conhecer e aí dentro da sala de aula nós tentamos analisar para poder chegar no transformar. Porque às vezes, como está sendo discutido aqui, este ano está muito difícil, (P 2 Flor de Lis, 2024).

Sendo assim, a metodologia utilizada pelo Programa CAT tem tornado possível o desenvolvimento de uma prática educativa eficiente para melhoria dos povos do campo, possibilitando a sistematização de suas ações de forma estratégica para valorizar os impactos positivamente no desenvolvimento das

comunidades no âmbito educacional, social, político e de desenvolvimento local sustentável, (Souza, 2011).

Embora a formação ofertada pelo Programa CAT seja um ponto de impactado até mesmo empoderando ação das colaboradoras a manter uma postura firme e com seriedade na busca de uma formação saudável para com seus estudantes e suas comunidades, como referenciado anteriormente, em relação à prática educativa das professoras, algumas dificuldade também são apontadas pelas colaboradoras, não diretamente relacionada à formação do Programa CAT, porém que pode ser tema de debate para elaborar estratégias que possibilite melhor reflexão como também possa minimizar tais situações desconfortáveis, como observado no relato da colaboradora P 3 Rosa Vermelha (2024):

[...] mas aí vem o entrave né a dificuldade de desenvolver esse trabalho com leveza né, com precisão a dificuldade de se encontrar com as famílias porque mesmo quando marca, quando consegue uma reunião, aqueles que a gente mais queria que se aproximassem, são aqueles que não vêm jamais na escola, eles não aparecem, eles não dão notícias. Então, assim, a gente conhece, a gente aprende, mas a gente não consegue desenvolver tanto quanto a gente queria, tanto quanto a gente precisa desenvolver para estar ajudando as nossas crianças, os nossos alunos. Então, assim, é angustiante, na verdade, a gente ter esse sentimento, esse sentimento travado de não poder desenvolver para os nossos alunos aquilo que a gente trouxe de aprendizado aquilo que a gente conheceu, aquilo que a gente poderia passar para eles e sempre a eles também uma coisa leve, uma coisa gostosa de aprender a sua própria identidade por exemplo o seu lugar de origem, o seu nome, o seu sobrenome e muitos conhecimentos que as vezes as crianças estão assim ó voando. Por exemplo a gente trabalha com o conteúdo em uma semana de aula voltado para educação no campo e eles ficam assim ó voando como se não tivesse entendendo nada, eles não conseguem fazer essa relação, que o que está sempre trabalhando dentro da sala de aula é algo que está lá fora, que eles estão vivenciando, um plantio, por exemplo, uma colheita. Então, tudo isso deixa a gente um pouco angustiado, de certa forma, por estar conhecendo a realidade, sabendo da necessidade de estar transformando essa realidade, e a gente tem esses entraves que não dá condição da gente colaborar nesse processo.

Essas questões estão relacionadas com as posturas das famílias em relação à metodologia usada a partir da formação do Programa CAT, as quais tem se apresentado, nos últimos dias, mais resistentes. Existem dificuldades em responder as perguntas, se inserir no contexto de resolução de problemas e até mesmo de se fazer presente no ambiente escolar.

Nos relatos das colaboradoras P 3 Rosa Vermelha e P 4 Girassol fica evidente tal situação, quando afirmam: “E agora, essas mães não querem colaborar com a gente para dar continuidade ao projeto que é muito bom” (P 3 Rosa Vermelha,

2024); “essas acabam dificultando todo o trabalho” (P 4 Girassol, 2024). Outro exemplo categórico, foi a “batalha” representada pela colaboradora P 4 Girassol com seus estudantes do **1º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais**, quanto nos trabalhos com música as crianças resistiam em fazer parte de um contexto lúdico com músicas as quais traziam em seu contexto temas infantis presente na cultura local ligados aos vegetais, frutas e animais, fazendo a opção por uma música a qual tinha nas suas entrelinhas “conteúdo adulto”.

A colaboradora de forma muito sábia, exerceu resistência e partilhando de recursos metodológicos debatidos na formação do Programa CAT para a prática educativa, obteve sucesso e conseguiu atrair cabalmente a atenção das crianças fazendo-as repensar em suas ações e ressignificá-las em uma nova perspectiva associada a sua idade e contexto de vida em que elas estão inseridas.

Aqui se faz necessário retomar as discussões de Santaella (2003) e Lemos (2023), envolvendo uma mudança cultural presente nos últimos dias a qual vem sendo estimulada principalmente por uma cibercultura crescente que tem avançado pelas diversas camadas da sociedade como ressalta Moran (2002) quando informa sobre a crescente cultura digital ou cibercultura que se torna cada vez mais comum entre as diversas classes sociais e, embora, tem gerado novas possibilidades na ação de ensinar e aprender a partir de outros olhares metodológicos dinâmicos, também abre portas para uma influência da, denominada por Santaella (2003), de ditadura dos dados.

De acordo com a autora acima, sistematizadas por meio de algoritmos atuantes nas diversas mídias digitais, a exemplo das redes sociais, tem contribuído significativamente para um novo modelo de ser humano, até certo ponto, alienado de ideias, tendo sua percepção de mundo influenciada pela ditadura dos dados. Fato que ratifica as propostas de iniciativas concisas e assertivas, a exemplo do Programa CAT como apontado pelas colaboradoras, para uma prática educativa eficiente e que empodere a professora em seu ambiente escolar na perspectiva de uma educação reflexiva, dialética, colaborativa e emancipada e que essas práticas educativas repercutem também na vida social e profissional desses estudantes para que tenham a possibilidade de ascensão social, cultural, política, mas também econômica.

Logo, uma prática educativa na Educação do Campo para ser efetiva, parte do pressuposto da conscientização de sua população em relação a existência dos

direitos de uma educação que colabore com a formação holística de seus sujeitos. Sendo assim, um avanço enquanto sociedade, principalmente nas esferas públicas administrativas, o reconhecimento das demandas de uma educação de qualidade, fato que se faz presente e necessário também na realidade educacional dos povos do campo.

A busca por novos olhares que possibilite uma educação inclusiva na prática educativa na Educação do Campo deve enxergar avanços e possibilidades, com vistas à transformação da escola, numa perspectiva de ação-reflexão-ação a qual leve o sujeito a emancipação, sendo a valorização e o respeito a estes princípios algo fulcral para que o desenvolvimento do campo seja verdadeiramente efetivado, pois a escola possibilita o convívio dos estudantes com diversos tipos de conhecimento, gerando uma interação entre escola e sociedade, algo que segundo os relatos das colaboradoras aqui apresentados, atestam que com ajustes pontuais, os impactos da metodologia do Programa CAT na prática educativa dos (as) têm sido positivos.

Portanto, os resultados apontam que, a valorização dos povos campo, suas especificidades e direitos a universalização do conhecimento contribui para fortalecer o currículo, as práticas educativas e o sujeitos estudantes, família e comunidade do campo e todos esses princípios são fundamentais na promoção de um aprendizado reflexivo, crítico, colaborativo, emancipado e que em sua forma de construção sejam pensados e formatados com e pelos povos que vivem no campo, pois são eles que vão usufruir por meio desse processo reflexivo o aprendizado necessário para a melhoria da qualidade de vida em diversos âmbitos, seja ela educacional, cultural, política, econômico e até mesmo profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora é preciso fazer uma pausa no processo de escrita, nas reflexões que moveram este estudo acerca do processo de formação continuada de professoras que integram o Programa CAT, o qual se baseia na preparação de professoras para atuarem no contexto da Educação do Campo com a produção de materiais didáticos contextualizados às Escolas do Campo. Como afirmamos ao longo da escrita, é propósito do Programa CAT praticar uma educação que valorize a população do campo, tendo como princípio fundamental a perspectiva freiriana da ação–reflexão–ação, que parte do pressuposto de que os conhecimentos construídos e debatidos na Escola do Campo precisam perpassar a vida das pessoas, e em especial, a dos(as) (as) que atuam como mediador(a) desse processo em formação.

O presente estudo teve como objetivo compreender as implicações existentes entre a formação continuada oferecida pelo Programa CAT e a prática educativa de professoras das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Lamarão/BA.

Partimos de uma perspectiva metodológica qualitativa, de caráter colaborativo, que produziu informações/dados através do dispositivo grupo de discussão a fim de refletir coletivamente com as colaboradoras da pesquisa sobre a prática educativa em Escolas do Campo. Para interpretar, tomou-se o método da

Análise Textual Discursiva, com o intuito de apresentar contribuições e desafios proporcionados pelo Programa CAT para a formação continuada de professoras que ministram aulas nas Escolas do Campo, com o intuito de possibilitar um espaço dialógico-reflexivo para esses sujeitos acerca da própria prática educativa no espaço-tempo em formação.

Para efetivação da proposta foram traçadas a priori três categorias, as quais estiveram correlacionadas, fundamentais para compor o arquivo de informações, as análises e discussões, a saber, formação continuada de professoras no âmbito dos encontros formativos promovidos no âmbito do Programa CAT; o Programa CAT no contexto da Educação do Campo (gênese, fundamentos filosóficos, epistêmicos e metodológicos); e implicações entre a formação e a prática educativa.

Em relação à formação continuada de professoras ofertada pelo Programa CAT, observou-se que ela se configura como um pilar essencial para a melhoria constante da Educação do Campo. A proposta do Programa CAT vem buscando desenvolver não só um programa de formação, porém, a ideia é manter um olhar aprofundado dessas iniciativas entendendo a amplitude das questões educacionais e, a partir de parcerias entre a Universidade - UEFS, comunidades envolvidas nas ações, administração pública e as instituições escolares continuar mantendo uma reflexão ativa para assim, poder ofertar uma perspectiva educacional positivamente transformadora para os povos do campo e em especial para os estudantes, estes que são os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Entendo que as instituições de ensino e os setores públicos administrativos desempenham um papel crucial nessa realidade os quais serão os responsáveis em gerir tais programas, iniciativas de mobilização social, ofertar recursos e suporte, criando oportunidades de capacitação e infraestrutura no ambiente a fim de que tais ações sejam efetivadas, reformuladas e implantadas para o bem como dos povos que vivem no campo.

Para tal, ficou evidente que se faz necessário pensar algumas questões pontuais com o objetivo de ampliar os olhares sobre a formação continuada ofertada pelo Programa CAT, as quais perpassam pelas concepções epistemológicas, conceituais e procedimentais da proposta, de forma que a metodologia ofertada pelo Programa possa impactar diretamente a *profissionalidade* das professoras que participam dos encontros formativos ofertado pelo Programa CAT.

É necessário compreender que as formações precisam embasar a práxis do profissional da educação, contribuindo também para sua valorização profissional, financeira e enquanto pessoa sendo um ponto de destaque e especialização daquele profissional. Outro detalhe é que esta formação precisa pensar alternativas para envolver não só o profissional, mais também a comunidade a qual, em certo ponto, tem se colocado negativamente no sentido de contribuir com as iniciativas metodológicas do Programa CAT que os envolvem, dificultando o trabalho docente.

No que tange à segunda categoria aqui analisada, ou seja, O Programa CAT no Contexto da Educação do Campo, ficou evidente o sucesso da proposta a qual tem sido apontado como um Programa válido e efetivo com frutos conhecidos até mesmo para além do Brasil, atraindo olhares de instituições estrangeiras em seu apoio.

Partindo de uma perspectiva inovadora, o Programa CAT tem demonstrado que o trabalho em conjunto com a comunidade, dos movimentos sociais, das Instituições religiosas e da Universidade, associado às políticas públicas voltadas de fato à população do Campo, pode gerar resultados positivos retornando em benefícios à sociedade, contribuindo significativamente para impactar positivamente a realidade de famílias e comunidades do campo influenciando até mesmo seus municípios.

Logicamente, que como toda iniciativa, também foram constatadas questões limitantes, as quais necessitam ser superadas no desenvolvimento do Programa CAT, estas, se assim forem repensadas, ampliaram significativamente a esfera de ação do Programa CAT, bem como a qualidade na administração da proposta.

Sendo assim, questões envolvendo políticas públicas de infraestrutura de estradas, saneamento básico, moradia digna, formação de (as) e a valorização no âmbito de sua *profissionalidade*, equipamentos e ambientes e, valorização da identidade dos povos do campo, do estudante do campo com sonhos e oportunidades equitativas em um olhar amplo de educação na qual o ser humano seja contemplado de forma integral e humana respeitando sua identidade e modo de viver, são ponto fulcrais que precisam ser contemplados no escopo de análise e coordenação do Programa CAT, vislumbrando a melhoria de suas ações e em âmbito formativa como modelo nos cursos de graduação e pós-graduação no âmbito da Educação do Campo.

Com relação à terceira e última categoria aqui analisada, a qual visou avaliar as implicações da formação continuada ofertada pelo CAT na prática educativa de seus participante a partir do relato das colaboradoras, ficou evidente que tais iniciativas, como a ofertada pelo Programa CAT, são fundamentais para a formação docente e para a prática educativa no que tange à valorização dos povos do campo e seu modo de vida, pois os docentes entendem que estas se fundamentam minuciosamente em suas especificidades e seus direitos, considerando que a universalização desses conhecimentos contribui para o fortalecimento do currículo, das práticas educativas e dos sujeitos estudantes, familiares e de toda a comunidade do campo, contribuindo com a construção de uma educação reflexiva, crítica, colaborativa e emancipada, a qual seja um ponto propulsor para potencializar a vida e a cultura dos povos do campo.

Assim, o Programa CAT busca por novos olhares inclusivos na prática educativa na Educação do Campo tornando possível enxergar avanços e possibilidades, com vistas à transformação da escola, numa perspectiva de ação-reflexão-ação, a qual leve o sujeito ao desenvolvimento emancipado de sua vida e comunidade, algo que segundo os relatos das colaboradoras aqui apresentados, tem sido atingido pelo metodologia do Programa CAT em sua prática educativa com frutos positivos de tal proposta.

Desta forma, conclui-se que o Programa CAT iniciado a partir do movimento consciente da Igreja e ampliado com a parceria entre instituições públicas superiores de ensino, trabalhadores e a população do campo em uma luta conjunta pelo direito à terra e contra a opressão e as desigualdades nela praticada, vem propondo uma significativa transformação na Educação do Campo e na vida dos estudantes que estudam nas Escolas situadas no Campo.

Isso porque, a partir da experiência com o Programa CAT ficou evidente na pesquisa que a Educação do Campo ocorre em sala e fora dela envolvendo todo o desenvolvimento de uma comunidade. Para isso, toma nota de saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados, frutificando com base na relação entre produção familiar, a convivência social, a organização comunitária e a cultura dos povos do campo.

Em sentido científico e, ao mesmo tempo poético, a sala de aula acaba se tornando um espaço específico de sistematização, de análise e de síntese das aprendizagens se constituindo, assim, em um local de encontro das diferenças, pois

é nelas que se produzem novas formas de vir, de estar e se relacionar com a terra, fazendo parte dela numa esfera simbiótica em que a terra é seu respirar e seu respirar vem da terra.

Isso significa que na proposta metodológica do Programa CAT, o desenvolvimento da vida precisa ser sustentável devendo ser pensado a partir do estudo da relação do ser humano com a natureza, da situação histórica particular de cada comunidade, e da análise dos recursos disponíveis, das expectativas, dos anseios e das necessidades dos que vivem no campo.

Portanto, sem desprezar as necessidades de ajustes apontados ao longo do trabalho, fato característico em todo e qualquer projeto em todas as áreas da vida, em relação às questões de infraestrutura, valorização e conscientização da comunidade, ampliação sobre a *profissionalidade* docente dentre outras, concluiu-se que é um fato os frutos positivos da experiência do Programa CAT e isso comprova que iniciativas de parceria envolvendo as Igrejas, comunidades, movimentos sociais organizados, administração pública e a Universidade, para além dos portais acadêmicos, são cabais no fortalecimento da Educação do Campo, no caso do presente estudo, no entanto, se configuram como estratégia plausível na promoção de uma vida no campo com sonhos, satisfação e qualidade, fato amplamente significado à realidade educacional de uma nação.

Assim, a valorização e o respeito a Educação do Campo, é de fundamental importância para que o desenvolvimento do campo seja um fato, pois a partir da escola é possível o convívio dos estudantes com diversos tipos de conhecimento, gerando uma interação entre escola e comunidade e a valorização do povo do campo e suas especificidades é um direitos fundamental para fortalecer o currículo e as práticas educativas que se fazem necessários ao aprendizado e ao desenvolvimento da vida em sociedade.

Logo, sem o objetivo de esgotar as possibilidades de estudo envolvendo a formação continuada de professoras no Programa CAT, principalmente pelas limitações apresentadas no presente estudo, ressalta-se a necessidade de mais pesquisas envolvendo o tema as quais visem propor exemplos concretos de planejamentos executáveis no ambiente escolar do campo, bem como considerando a formação continuada de professoras de outros municípios participantes do Programa CAT para avaliar a viabilidade e aplicabilidade de tais princípios em consonância com o sucesso obtido na presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 26 de jan. de 2025.

ARAÚJO, Magna Bonifácio; SILVA, Marcelo Donizete da; SILVA, Marilene do Carmo. A formação continuada de da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38 set/dez 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/758>
Acesso em: 15 de jan. de 2024.

ARNT, Ana de Medeiros; SILVA, Ester Simão Lopes. **O Acesso as Escolas do Campo e o Transporte Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso. UNEMAT–Campus Tangará da Serra–MT, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. A educação básica e o movimento social do campo. Vol. 2. Brasília. DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARRADAS, Rita de Cassia, et al. Gastroenterites e infecções respiratórias agudas em crianças menores de 5 anos em área da região Sudeste do Brasil, 1986-1987: I-Infecções respiratórias agudas. *Revista de Saúde Pública*, v.30, n.6, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigo. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª edição, 1991.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. p. 7. 04 nov. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. p. 27894. 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Artigo 2º, parágrafo Único, **Resolução nº 01 de 03/abril/de 2002 MEC**.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**.

BRANT, Maria do Carmo.; NETTO, José. Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAPTISTA, F. M.C.; BAPTISTA, N. de. (Org.). Educação Rural: sustentabilidade do campo. 2ª ed. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2005. 204p.

CALAZANS, Maria Julieta. "Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural". In: TERRIEN Jacques. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART. Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli S; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação do Campo**. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa. In: GUEDES, Camila Guimarães; SANTOS, Clarice Aparecida dos; ROCHA, Eliene Novaes; ANJOS, Maura Pereira dos; MOLINA, Mônica Castagna(org.). Memória dos 20 anos da educação do campo e do proner. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. p. 118-132. Disponível

em:https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-o-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves; VIDAL, Maria Marinês Gomes; VASCONCELOS, Maria Valéria de Abreu; CASTRO, Luiz Carlos Carvalho de. **Documento acadêmico um padrão de qualidade**. Editora UEPE, (2006). Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Documentos_Acad%C3%AAmicos_Um_Padr%C3%A3o_de_Qua/7DcxQgpXqPIC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=inauthor:%22Maria+Aparecida+Esteves+Caldas%22&printsec=frontcover. Acessado em: 06 out. de 2024.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro.; Z Aidan, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Ceretta, S. B; Froemming, L. M. (2011). **Geração Z: Compreendendo os Hábitos de Consumo da Geração Emergente**. Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar. Ano III, n. 2 - abr./set.

COSTA, Ademir Brandão; LOPES, Thiago Beirigo; VIZOLLI, Ademar. **Formação continuada: construindo pontes entre educação básica e universidade**. Revista Cocar. V.16N.34/2022p.1-22ISSN: 2237-0315.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma fusão entre pesquisadores acadêmicos e praticantes. Tradução de CARVALHO, T.P. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 23, n. 2, p. 371-393. 1997.

DIAS, Márcia Antônia. **A EDUCAÇÃO NO CAMPO: as especificidades da docência em duas comunidades rurais'** 30/04/2009 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. **Formação continuada de : uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Textos FCC,v. 34, p. 104, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. Comunicação & Educação. Ano XXI. Número 1, jan/jun, 2016. Disponível em: acesso 29/06/17.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, João. Batista.; SCAGLIA, Alcides. José. (2003). **Educação como prática corporal**. 1ª edição, São Paulo: Scipione.

FUSARI, José. Crechi. Formação contínua de : o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia**. Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 1999.

GAUTHIER, Clermont ET al. Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. 2006 2ª Edição Editora Unijuí.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de . Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 01 de out. de 2024.

GONÇALVES, Marianne Morimon. **Diálogo freireano e formação permanente: reflexões sobre a formação de na educação do campo**. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

HAGE, Salomão. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino**. Em aberto, v. 24, n. 85, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej; Silva, Hellen do Socorro de Araújo. **Formação de e professoras nas Amazôniaas com a Licenciatura em Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes**. Revista Cocar. Edição Especial N.29/2024 p.1-19 ISSN: 2237-0315.

HELLER, Agnes. **Sociologia de lá Vida Cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Formação de : texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de. Reflexões sobre a produção do campo teórico metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (org.) Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes, 2016. p. 33-62.

KOWALTOWSKI, Doris. **A arquitetura escolar e seu papel no aprendizado.** Estadão. 25 de fevereiro, 2018. Entrevista concedida a Isabela Palhares. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,a-arquitetura-escolar-e-seu-papel-no-aprendizado,70002202508>. Acesso em 27 de fev. 2025.

LIBÂNIO, José. Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática.** Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Caminhos para melhorar a formação continuada de . [Entrevista cedida a]: Noêmia Lopes. **Ed. Artmed**, 2011. Disponível em:

<<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de->>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

MAY, T. Pesquisa social. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artemed.

MEDEIROS, L. M. B., BEZERRA, C. C. Algumas considerações sobre a formação continuada de a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, RP., *et al.*, Orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais.** Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 17-37.

MINAYO, Maria. Cecília. de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. MOLINA, M. C.; NADAL, P. **Entrevista com Mônica Molina, especialista em educação do campo.** Nova Escola, São Paulo, ed. 258, dez. 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva.** 3 ed. rev. e ampl. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2016.

MORAN, José Manuel. (2002). O que é educação a distância. Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Caderno da Educação Nº 13 – Dossiê MST Escola – Documentos e Estudos (1990 – 2001).**

NÓVOA, A. **Para uma formação de construída dentro da profissão.** Revista Educación, n. 350, p. 203-220, set./dez 2009. Disponível em:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acessado em: 25 de jan. de 2025.

NÓVOA, A., coord. - **Os e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos . In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de** : Aprendizagem profissional e ação docente. Porto Editora, LDA. Porto-Portugal: 2009. p.221-284.

OLIVEIRA, Ezequiel Lima.; RIVEMALES, Maria da Conceição Costa. **A utilização de objeto de aprendizagem digital entre escolares da rede municipal de Salvador-BA, Escola Cristo Rei, visando a formação para a saúde.** - Editora Científica Digital - Vol. X, pp. 840-854, DOI: 10.37885/230111859, 2022.

PEREIRA, J. E. D. **Formação continuada de** . In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIMENTA, Selma. Garrido. **O estágio na formação de** : unidade, teoria e práticas. São Paulo, Cortez, 1995.

PROENÇA, Wander de Lara. **O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro.** Revista Aulas, ISSN 1981-1225 Dossiê Religião N.4 – abril 2007/julho 2007 Organização: Karina K. Bellotti e Mairon Escorsi Valério, 2007.

RAMOS, Darlean Sá de. **A prática pedagógica do professor do CAT: analisando a articulação entre leitura e produção escrita na Escola Municipal Traíra I, no município de Lamarão/BA.** 2018. 37 f. Monografia (Graduação em Letras com Francês) - Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Feira de Santana/BA, 2018.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da; ABREU, Eliézer Andrade de. O uso da pesquisa colaborativa na investigação sobre o ensino de geografia. **Revista AGB XXIV** – Ciência Geográfica - Bauru - XXIV - Vol. XXIV- (1): janeiro/dezembro – 2020.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima.; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; & VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A importância da formação continuada de da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano.** Saberes Docentes em Ação. ISSN 2525-4227, v. 03, nº 01, set. 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano.** Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 22; dezembro 2003, quadrimestral.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências.** 4 ed. São Paulo:Cortez, 2005.

SANTOS, K. D.; LIMA, F. C.; CASTRO, S. **Os desafios encontrados pelos estudantes que residem no campo.** Revista UNIARAGUAIA, v.16, n.3, p. 150-157, Dezembro 2021. Disponível em:

<<https://sipe.uniaraгуaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1058>

> Acesso em: 01 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Angela Milania Procopio da; SILVA, Amanda Procopio da; SIQUEIRA, Edgleuma Coelho da Silva. **Educação do campo: contexto de vivências significativas**. Primeiro Congresso Internacional da Diversidade do Semiárido - CONIDIS, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-i-conidis>. Acesso em: 26 de jan. de 2025.

SILVA, Joelci Mora; PIATTI, Celia Beatriz; EDDINE, Eder Ahmad Charaf. **Expressões culturais e práticas educativas: possibilidades de educação em diferentes contextos**. Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p. 125-143 ISSN: 2237-0315.

SILVA, Maria de Lourdes do Nascimento; COSTA, Maria Conceição dos Santos; SILVA, Raquel do Nascimento. **Docência na Educação do Campo: direitos, prática pedagógica e resistência na escola pública**. Revista Cocar. Edição Especial. N. 33/2024 p. 1-17.

Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 24 de jan. de 2025.

SILVA, Maria do Socorro. **As Práticas Pedagógicas das Escolas do campo: a Escola na Vida e a Vida como Escola**. 2009. 468 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife/PE, 2009.

SILVA, N. M. da; CLARO, O. M. B.; ARAÚJO, S. G. M. de. **Formação de educação contextualizada e extensão universitária: a experiência do Programa CAT**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/guara/article/download/14345/10089/38659>>. Acessado em: 23 de jan. de 2024.

SILVA, Luziane Miranda da; FOSCHIERA, Atamis Antônio; CABRAL, José Pedro Cabrera. **Desafios da educação do campo: apontamentos em escolas municipais de porto nacional – TO**. Revista Pegada-vol. 24, abril de 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educação & Sociedade, v. 29, 2008.

SOUZA, Maria de Lourdes Albuquerque de. **Extensão universitária como estratégia para o desenvolvimento local sustentável: projeto conhecer, analisar**

e transformar (cat), uma experiência na educação do campo. Caderno de Física da UEFS 09 (01 E 02): 07-16, 2011.

SOUZA, Maria de Lourdes. A de; SILVA, Nelмира Maria da. **Extensão universitária como estratégia para o desenvolvimento local sustentável: projeto conhecer, analisar e transformar (CAT), uma experiência na educação do campo.** *Caderno de Física da UEFS* 09, (01 E 02): 07-16, 2011.

TARDIFI, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais, a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas S.A, 1987.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. (2022). **Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação.** Disponível em: www.unesco.org/openaccess/terms-use-ccbysa-port. Acessado em 19 de jan. de 2024. YVIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **Psicologia Pedagógica.** Edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WELLER, Wivian. Grupo de discussão: aporte teóricos e metodológicos: In: PFFAF, Nicolle; WELLER, Wivian. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 54-66.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa como ensinar.** Tradução: Ernani F. da R. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE-UEFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa O PROGRAMA CAT E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE NO MUNICÍPIO DE LAMARÃO/BA. Sob a responsabilidade do pesquisador **DARLEAN DE SÁ RAMOS**, e da orientadora Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas. A pesquisa busca compreender de que maneira a formação continuada promovida pelo Programa CAT pode colaborar para as práticas pedagógicas das professoras em formação dentro da sala de aula, nas escolas do campo do município de Lamarão/BA. Poderá possibilitar ações mais eficientes para a formação continuada das professoras nas escolas do município de Lamarão/BA. A participação da professora não gera despesas/custos, mas caso tenha algum gasto para participar, o ressarcimento está garantido pelo pesquisador responsável.

Sua participação é voluntária e se dará por meio das respostas em um questionário como também por meio de grupo de discussão que tem como sujeitos participante da pesquisa 4 professoras da Escola Municipal Traíra I, no município de Lamarão/BA. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são gerar processos de reflexão e constrangimento para alguns participantes, por isso você

terá liberdade para tirar suas dúvidas sobre qualquer questão, ou desistir de participar do estudo na hora que quiser, sem qualquer problema.

Se depois de consentir em sua participação a sra. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A sra. não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, a sra. poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Papa João XXIII, 2240 – Tomba – Feira de Santana/BA.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham acesso as minhas respostas no questionário aplicado. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. Os questionários respondidos ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e sob sua guarda.

Nome completo: _____	
RG: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Telefone _____	
Endereço: _____	
CEP: _____	Cidade: _____ Estado: _____
Assinatura: _____	

_____ _____	Data: ____/____/____
----------------	-------------------------

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do pesquisador:

(ou seu representante)

Data:

____/____/____

Nome completo: _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) MESTRADO ACADÊMICO

Caro(a), colaborador(a),

Este Grupo de discussão faz parte da pesquisa intitulada *FORMAÇÃO CONTINUADA E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORAS NO PROGRAMA CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO (CAT), EM LAMARÃO/BA*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana. Ele tem por objetivo produzir dados que atendam ao objetivo geral do estudo, a saber, compreender como a formação continuada oferecida pelo Programa CAT nos encontros formativos pode implicar à prática educativa de professoras das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Lamarão/BA.

INFORMAÇÕES GERAIS

Data do encontro: 17 de outubro de 2024.

Horário - 13h00 às 17h00.

Colaboradores: colaboradoras da pesquisa que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Traíra I, no município de Lamarão/BA.

Formato dos encontros: presencial.

Duração: 4h.

1º Momento

Tema: O programa CAT e a formação continuada de professoras no município de Lamarão/BA.

Sensibilização: apresentação do vídeo para fomentar a discussão/reflexão inicial: *Paulo Freire e a formação continuada de*, baseado nas concepções filosóficas do autor, Paulo Freire, materializadas em seus escritos como o livro “Pedagogia da Autonomia, (1970)”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bP8XMqUpVc8>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Tópico guia: Formação continuada de no âmbito dos encontros formativos promovido pelo Programa CAT.

- 4) Gostaria que vocês falassem um pouco, tomando por base a formação continuada de proposta pelo Programa CAT através dos encontros formativos que descreveram na entrevista. Quais foram os maiores desafios que vivenciaram nesse processo formativo?
- 5)) Vocês falaram sobre os desafios. Agora, gostaria que falassem sobre as contribuições desse processo formativo vivenciado nos encontros formativos. De que modo a formação colaborou para enfrentar os desafios e desenvolver uma prática educativa que vise à formação de em serviço para a atuação em escolas do campo?

Tópico guia: O Programa CAT no contexto da Educação do Campo

- 6) Vocês poderiam narrar um pouco sobre os princípios e as práticas educativas ligadas à Educação do Campo que consideram relevantes para a formação dos estudantes que vivem no campo?

2º Momento

Tema: O papel da formação continuada de para o aperfeiçoamento à prática educativa:

Sensibilização: apreciação do vídeo com o pesquisador e escritor Rubem A. Alves intitulado de “*O papel da formação continuada de para o aperfeiçoamento à prática pedagógica.* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BZZA-dizxnQ>> Acesso em: 17 abr. 2024.

Tópico guia: Implicações da formação continuada à prática educativa

- 2) Vocês podem narrar como ocorre a formação continuada no contexto de Educação do Campo, aqui na Escola Municipal Traíra I? De que maneira essa formação continuada se relaciona com o processo em formação dos (as) para o aprimoramento da prática educativa desenvolvida em sala de aula?

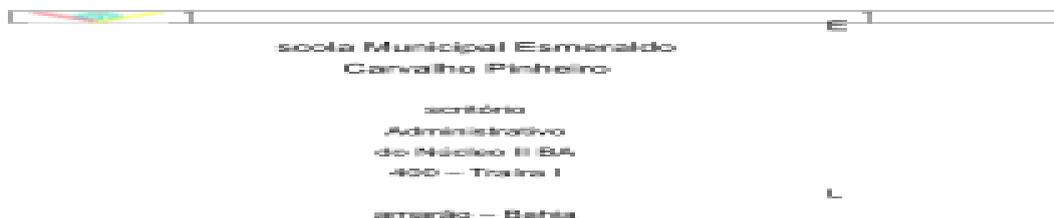
APÊNDICE C

Av. Transnordestina, S/N – Novo

Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www2.uefs.br/ppge/> E-mail: ppge.uefs@gmail.com

Telefone: (75) 3161-8871



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, ANTONIO RAIMUNDO ESTRELA, titular do CPF Nº 005.171.285-78, diretor da Escola Municipal Traíra I - Lamarão/BA, estou ciente e autorizo o pesquisador **Darlean de Sá Ramos** a desenvolver nesta instituição a pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORAS NO PROGRAMA CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO (CAT), EM LAMARÃO/BA**, a qual será executada em consonância com as

normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 51012016. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe de infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Lamarão/BA, 13 de maio de 2024.

Atenciosamente,

 Documento assinado digitalmente
ANTONIO RAIMUNDO ESTRELA
Data: 27/05/2024 12:01:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Antônio Raimundo Estrela (diretor escolar)