

AS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO CONTEXTO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS

Jaqueline Daniela Basso

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Resumo

Neste trabalho pretendemos localizar as concepções educacionais do Programa Escola Ativa no contexto das ideias pedagógicas brasileiras. Para isto nos embasamos na obra “*História das Idéias Pedagógicas no Brasil*” de Dermeval Saviani e fizemos breves discussões acerca das escolas no campo e as salas multisseriadas, que são o foco de atuação do programa, bem como um resgate de seu histórico e premissas pedagógicas. Pudemos então aferir que embora o projeto base do Programa Escola Ativa dê indícios de que ele é influenciado pelo escolanovismo e o construtivismo, e suas vertentes renovadas, o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo, seu alinhamento com as políticas de financiamento educacional do Banco Mundial faz com que suas ações acabem por contribuir com o modelo liberal de educação, em que o que se pretende é a redução da repetência e evasão em busca de melhores indicadores educacionais internacionais.

Palavras- chave: educação no campo, salas multisseriadas, Escola Ativa, ideias pedagógicas brasileiras.

Ao expor a evolução das Ideias Pedagógicas no Brasil, Dermeval Saviani, nos mostra, dialeticamente, o contexto sócio-econômico que permeou a discussão acerca da educação no país no decorrer da história, assim podemos perceber que a educação institucionalizada brasileira surge em meio à uma economia predominantemente agrária. O modelo de colonização aqui empreendido, juntamente com a vastidão territorial e a as riquezas naturais, imprimiu no Brasil colônia uma vocação para a agricultura, do extrativismo às culturas da cana- de- açúcar ao café, o país teve na cultura agrícola seu primeiro grande captador de riquezas.

Desta maneira, a educação brasileira se desenvolveu em meio às grandes fazendas sob os olhos dos senhores da agricultura. No início do século XXI, o Brasil mantém sua tradição agrícola, agora representada pela agroindústria e as grandes exportações de soja e café, por exemplo, porém, a economia do país se modernizou muito e o eixo econômico transferiu-se da agricultura para a indústria e o setor de serviços, o que fez com que uma grande massa populacional se transferisse do campo para a cidade.

Isso tudo nos faz refletir se ainda há demanda por educação no meio rural no país, e mais precisamente no Estado de São Paulo, símbolo de desenvolvimento tecnológico e econômico brasileiro. O Censo Demográfico mostrou que no ano de 2010, o Estado de São Paulo contava com 1.699.926 habitantes no meio rural, a parcela desta população em idade de escolarização tem direito ao acesso à escola perto do local onde residem, assim como aqueles que vivem em áreas urbanas. Porém, neste mesmo ano, o Censo Escolar evidenciou que dos 645 municípios

paulistas, apenas 263, o que representa aproximadamente 41 % da totalidade, possuem escolas no meio rural, evidenciando assim, que há demanda pela educação no campo.

Contudo, esta demanda não é totalmente atendida no meio rural, o Censo Escolar indicou no ano de 2009, um total de 157.164 alunos matriculados em escolas campesinas, enquanto a Sinopse Estatística da Educação Básica deste mesmo ano mostrou que 191.146 alunos residentes em áreas rurais foram transportados pelo poder público para escolas urbanas. Por meio destes indicadores fica-nos claro que há demanda por educação no meio rural paulista e que diariamente, mais da metade dos alunos que residem neste meio são sujeitados ao transporte para áreas urbanas, o que representa, além do maior desgaste físico dos alunos, que acaba por prejudicar a aprendizagem, um risco devido às condições precárias das estradas rurais e do transporte utilizado.

Além da falta de escolas, o meio rural se depara com outra situação que já não ocorre mais em escolas urbanas, as salas multisseriadas. Santos e Menezes conceituam a sala multisseriada como o modo de organização escolar em que o docente trabalha simultaneamente com várias séries, ou seja, alunos em diferentes níveis de aprendizagem, em uma mesma sala de aula. Para estes autores, as salas multisseriadas, típicas do meio rural, mesmo em condições infra- estruturais prejudicadas, visam diminuir a evasão escolar e atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetismo e defasagem escolar para que aprendam e prossigam em sua escolarização (<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>).

Retomando esta dupla possibilidade de interpretação que pode ser dada às salas multisseriadas, Souza e Santos (2007, p. 213-214) destacam de um lado a falta de materiais didáticos e infra- estrutura física adequada e de outro o esforço de professores que trabalham no limite da precariedade salarial e de formação profissional. A realidade das salas multisseriadas nos permite refletir sobre as contradições presentes no campo atualmente, enquanto tem-se um pequeno número de crianças em cada série escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um grande número de jovens se vê obrigado a se deslocar diariamente para escolas urbanas para concluir este mesmo nível de ensino e cursar os níveis Médio e Superior. Esta realidade, adicionada à deficitária política agrária, corrobora para o interesse crescente dos jovens campesinos em migrarem para as cidades.

Historicamente, o governo do Estado de São Paulo vem tentando erradicar as salas multisseriadas. Em 1989, o governo iniciou o processo de agrupamento das escolas rurais em torno de novos núcleos, em busca do fim da multisseriação e melhoria das condições educacionais no meio rural. Este processo pretendia fechar as pequenas escolas multisseriadas e levar seus alunos para a nova escola agrupada seriada, que teoricamente, ofereceria condições físicas e pedagógicas superiores àquelas existentes nas escolas multisseriadas (VASCONCELLOS, 1993, p.66).

O processo de nucleação, desde a sua implementação, gerou discussões acerca dos ganhos trazidos por ele, uma vez que, desencadeia transformações significativas na distribuição física das escolas, redistribuição de verbas públicas e conseqüentemente, nas condições de acesso da população do meio rural à educação. Estas transformações ocorreram rapidamente, no ano de 1988, o Estado de São Paulo contava com 9.653 escolas unidocentes, um ano após a implantação da nucleação, em 1990, este número já havia caído para 3.648, representando uma redução de 62% no número de escolas multisseriadas (VASCONCELLOS, 1993, p. 66- 68).

Embora o processo de nucleação estivesse alcançando seu objetivo de reduzir o número de escolas multisseriadas, ele não foi unanimemente aprovado, a população diretamente afetada tinha dificuldade em entrar em um acordo de onde seria a nova escola nucleada, visto que as pequenas escolas unidocentes estavam perto da moradia e trabalho dos pais, além da desconfiança quanto à qualidade do ensino oferecido pela nova escola e as condições de segurança do transporte utilizado para o deslocamento dos alunos (VASCONCELLOS, 1993, p. 66- 68).

Estas preocupações da população do campo quanto às escolas nucleadas, endossam a visão de que embora as salas multisseriadas estejam distantes das condições ideais para uma boa escolarização, elas contribuem para o acesso desta população à educação e permitem aos trabalhadores rurais um melhor acompanhamento da vida escolar de seus filhos, além da proximidade da escola às suas moradias.

Percebe-se que há uma busca histórica por parte do governo paulista em extinguir as salas multisseriadas no meio rural, contudo, mesmo com a política de nucleação, que perdura há mais de vinte anos, este Estado ainda possui salas multisseriadas no campo. As Sinopses Estatísticas da Educação Básica, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais e Pesquisa Anísio Teixeira, mostram que em 2009, o Estado de São Paulo ainda contava com 987 turmas multisseriadas no Ensino Fundamental, tanto de oito quanto de nove anos, o que representa aproximadamente 16% das turmas no meio rural.

Visando melhorar a qualidade do ensino nas turmas multisseriadas, no ano de 2007, alguns municípios paulistas aderiram ao Programa Escola Ativa, única política pública educacional especificamente voltada para as salas multisseriadas no campo no país, até o ano de 2010 o número de adesões municipais já havia chegado a 203, de acordo com dados fornecidos pela coordenação do Programa. Visando o objetivo deste trabalho, as concepções pedagógicas contidas no Programa Escola Ativa serão situadas no contexto das ideias pedagógicas brasileiras expostas por Dermeval Saviani.

Programa Escola Ativa: histórico, princípios pedagógicos e influências políticas

Para que possamos situar as propostas do Programa Escola Ativa no contexto das ideias pedagógicas brasileiras, teremos que compreender primeiramente, seu histórico e posicionamento político do programa quanto à educação, o que talvez não esteja explícito em seu projeto base, mas em seu alinhamento com as diretrizes educacionais impostas pelo Banco Mundial enquanto agência internacional de financiamento de políticas públicas.

Na década de 1920, o Brasil viveu um significativo momento social, político e também no âmbito educacional, este último, influenciado pelas ideias da Escola Nova. Estiveram envolvidos neste movimento intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lauro de Oliveira Lima, sob a influência do pragmatismo do norte- americano Jhon Dewey (BRASIL, 2008, p.11). As ideias da Escola Nova influenciaram as leis educacionais das décadas seguintes e colaboraram para a crítica do sistema tradicional de educação que necessitava ser democratizado no que tange ao acesso à educação e a seus métodos (BRASIL, 2008, p.11).

Esta influência não se restringiu ao Brasil, na Colômbia, na década de 1970, o escolanovismo direcionou a proposta do Programa Escuela Nueva, pensado para atender às classes

multisseriadas. Este programa estava voltado para o atendimento educacional de regiões pouco populosas, principalmente as áreas rurais, que demonstravam problemas na qualidade da educação ofertada (BRASIL, 2008, p.11). Duas décadas mais tarde, surge no Brasil o Programa Escola Ativa, inspirado no *Escuela Nueva* colombiano, porém, em um contexto conjuntural bastante diferente daquele apresentado na Colômbia (GONÇALVES, 2009, p.23).

A sociedade colombiana, historicamente, apresenta problemas sociais ligados à propriedade da terra e à grande desigualdade no país, principalmente entre os meios urbano e rural, os conflitos armados estão enraizados nestes problemas. A educação campesina neste país foi negligenciada antes dos anos 1960, contudo, a partir desta mesma década, a postura dos tecnocratas e políticos colombianos começou a mudar em relação à educação rural, gerando uma mudança substancial nas políticas direcionadas aos povos do campo (GONÇALVES, 2009, p. 28-29).

Neste período, a reforma agrária, fomentada pelos movimentos sociais, tornou-se prioridade governamental e o desenvolvimento do meio rural passou a ser visto como a melhor alternativa para evitar o êxodo rural e com isto, responder às crescentes demandas por assistência econômica e social nos municípios, e também uma forma de enfrentar os grandes índices de pobreza e violência no campo. A educação integrava esta tentativa de promover o desenvolvimento campesino. Este crédito dado à educação vinha do mito de que ela seria capaz de resolver os problemas sociais, suprimindo assim a necessidade de reformas mais profundas nos âmbitos, econômico, político e social. Assim, o Programa *Escuela Nueva* surge em um contexto de violência no país e abandono da educação rural (GONÇALVES, 2009, p.29).

Em 1967, o governo colombiano ofereceu suporte ao Programa Escola Unitária, promovido pela UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura em parceria com a OREALC- Oficina Regional de Educación para a América Latina na década de 1960, adotado pela Colômbia e outros países latino- americanos, seu método era baseado em cartões de aprendizagem auto- instrutivos e nos princípios da Escola Ativa de Freinet. Porém, no início da década de 1970 este programa começa a ser criticado pelo sindicato dos professores devido à redução do número de empregos e intensificação do trabalho docente na confecção de materiais (SCHIEFELBEIN, *et al.*, 1992 apud GONÇALVES, 2009, p. 29).

Os cartões desenvolvidos pelos professores foram recolhidos, selecionados e organizados em forma de guias auto- instrutivos que seriam os precursores do método do Programa *Escuela Nueva*, que foi oficialmente lançado em 1975, como reação às críticas ao Programa Escola Unitária. A Partir de 1986 o Programa *Escuela Nueva* recebeu um forte impulso por meio de um empréstimo do Banco Mundial, visando sua expansão para mais de dez mil escolas, passando a ser usado como estratégia para universalizar a educação primária rural na Colômbia. Na década de 1990, o Programa *Escuela Nueva*, enquanto modelo sistêmico para a educação em escolas multisseriadas rurais, passou a refletir a política do Banco Mundial para alívio da pobreza e para a reforma da educação na América Latina, ou seja, reforma da educação oferecida aos menos favorecidos com baixo índice de escolarização (GONÇALVES, 2009, p. 29- 30).

Pedagogicamente, o Programa *Escuela Nueva* se inspirou nas obras de Pestalozzi, Herbard, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori (SCHIEFELBEIN, *et al.*, 1992 apud GONÇALVES, 2009, p. 31), partindo destes princípios, o programa trabalha com recursos pedagógicos próprios como: guias de aprendizagem, os cantinhos de aprendizagem, biblioteca escolar, governo escolar e promoção flexível.

Os guias de aprendizagem são um conjunto de módulos sequenciados de trabalho para docentes e alunos. Divididos em níveis e pelas áreas matemática, ciências naturais, ciências sociais e linguagem, são auto- instrutivos. Espera-se que estes guias permitam aos alunos, individualmente ou em grupos, avançarem de modo mais autônomo e de acordo com seu ritmo, reduzindo assim as exigências de qualificação e facilitando a atividade docente (GONÇALVES, 2009, p.32). Nas salas multisseriadas isto significa melhores possibilidades de aprendizagem aos alunos e de dedicação do professor àqueles com dificuldades em desenvolver as atividades propostas.

Os cantinhos de aprendizagem são ordenados por conteúdos com materiais confeccionados pelos alunos com auxílio do professor ou trazidos da própria comunidade em que a escola está inserida, estes materiais são usados para consulta e pesquisa assim como as bibliotecas escolares, que todas as escolas que aderiram ao programa devem ter e fazem parte do trabalho em busca do incentivo à leitura. A organização escolar é feita pelo governo escolar, que visa envolver os alunos nas tarefas relacionadas à manutenção e funcionamento da escola, despertando neles os valores do companheirismo e solidariedade. Com isso, pretende-se também estimular e identificar lideranças, fazendo com que as crianças sejam capazes de tomar decisões por meios democráticos como a eleição (GONÇALVES, 2009, p. 32).

A promoção flexível e a avaliação de todo o processo de aprendizagem permitem aos alunos evoluírem de guia ou série de acordo com seu desenvolvimento, independentemente do ano letivo. Esta característica busca não prejudicar os alunos que tem que deixar a escola durante os períodos agrícolas, permitindo que voltem aos estudos de onde pararam (GONÇALVES, 2009, p. 32-33). Contudo, se não for bem planejada e executada, a promoção flexível pode se transformar em progressão automática, que atende mais aos interesses de melhora rápida dos índices de escolarização do que um real aumento da aprendizagem.

Em meio à estas características do Programa Escuela Nueva, o professor tem papel central no que se refere ao incentivo à uma educação ativa e reflexiva, sendo responsável pela adaptação dos conteúdos dos guias às características específicas de cada criança e contexto social em que estão imersas, além de organizar os demais elementos pedagógicos. O programa também possui um componente comunitário, ficando a cargo do professor o estímulo à participação das famílias e comunidade no cotidiano escolar (GONÇALVES, 2009, p. 33).

Fica clara a influência dos pensadores citados anteriormente e as características renovadoras das propostas do Programa *Escuela Nueva*, que se distanciam do modelo tradicional de educação em que o aluno é mero receptor de conhecimentos prontos e a reprovação aparece como punição àqueles que não atingiram os níveis esperados de aprendizagem.

O Brasil se aproximou do Programa *Escuela Nueva* por meio de um convite do Banco Mundial, em maio de 1996, a um grupo de técnicos da Direção Geral do Projeto Nordeste, programa do Fundo de Fortalecimento da Escola, que atende às regiões Norte, Nordeste e Centro- Oeste para que participassem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “*Escuela Nueva- Escola Ativa*”, desenvolvida por um grupo de educadores colombianos que há mais de vinte anos vinha sendo bem sucedido no enfrentamento aos problemas educacionais nas turmas multisseriadas rurais naquele país. Deste curso nasceu o desafio de pensar esta metodologia como uma alternativa para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas brasileiras (FUNDESCOLA, 2005, p.17).

Em agosto de 1996, todos os Secretários de Educação e diretores de ensino dos Estados do Nordeste participaram de um seminário em Brasília, ministrado pelo responsável pela implantação da estratégia *Escuela Nueva- Escola Ativa* na Colômbia, para que a conhecessem

e decidissem sobre sua adoção no Brasil. Após este seminário, os Estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí decidiram aderir à estratégia, e em outubro de 1996, técnicos destes Estados foram capacitados na Colômbia. No Brasil o programa passou a denominar-se Escola Ativa (FUNDESCOLA, 2005, p.18).

O Escola Ativa foi implementado em 1997, contando com a assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste, objetivando aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, reduzir a repetência e evasão e elevar os índices de conclusão do Ensino Fundamental. No final de 1998, os Estados de Sergipe e Alagoas também aderiram ao programa. Em 1999, o Projeto Nordeste se extinguiu dando lugar ao programa FUNDESCOLA- Fundo de Fortalecimento da Educação, o que não gerou descontinuidade nas ações desenvolvidas nos Estados, pois o Escola Ativa passou a ser subsidiado por este novo programa (FUNDESCOLA, 2005, p. 18).

A implantação do Programa Escola Ativa passou por fases, a primeira delas, compreendida entre 1997 e 1998, foi marcada pelo aprofundamento no conhecimento da estratégia e suas possibilidades de melhoria na qualidade do ensino rural. Neste período, o Projeto Nordeste se dedicou à elaboração dos Guias de Aprendizagem, distribuição dos kits pedagógicos com mapas, globos e outros materiais didáticos complementares, capacitação de técnicos e professores, além da contratação de um supervisor pedagógico para cada Estado (FUNDESCOLA, 2005, p.18).

Em sua segunda fase, o projeto se expandiu para as regiões Norte e Centro- Oeste, junto aos municípios que integravam as Zonas de Atendimento Prioritário- ZAP, classificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, atendidas pelo FUNDESCOLA. Na terceira fase, reconhecida a efetividade do programa, foi criada uma rede de multiplicadores da estratégia, o que iniciou um processo de concessão de maior autonomia aos estados e municípios para o monitoramento e formação dos profissionais de suas redes (FUNDESCOLA, 2005, p. 18- 19).

Na fase seguinte, a expansão do programa rompeu os limites da Zona de Atendimento Prioritário, integrando municípios chamados autônomos, por serem responsáveis pela formação docente e provimento da estrutura física das escolas e dos kits pedagógicos, ficando a cargo do FUNDESCOLA a distribuição de materiais para formação docente e dos guias de aprendizagem aos alunos (FUNDESCOLA, 2005, p.19).

Gonçalves (2009, p. 37) chama a atenção para o fato de que na Colômbia o *Escuela Nueva* foi resultado de um processo crítico e coletivo de discussões, enquanto o Brasil se limitou à tradução dos guias de aprendizagem como primeira atitude quando da implantação do programa. Desta maneira, os métodos pedagógicos do Programa Escola Ativa são os mesmos do *Escuela Nueva*, já apresentados neste trabalho.

O programa FUNDESCOLA, financiador do Escola Ativa, exclui as regiões Sul e Sudeste, concentrando sua ação em microrregiões mais pobres ao Norte, Nordeste e Centro- Oeste do país, pretendendo melhorar a qualidade do Ensino Fundamental e a permanência das crianças destas regiões nas escolas públicas. Este programa é uma política indutiva, que visa investir cada vez menos seus próprios recursos, vindos de empréstimos junto ao Banco Mundial, e aumentar a participação do Estado, que ao final deveria incorporar o financiamento do Escola Ativa (GONÇALVES, 2009, 38-39).

A política do Banco Mundial visa aumentar os índices como o do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB, percebe-se que o Programa Escola Ativa busca alcançar estas metas quantitativas visto que se dedica aos alunos das séries iniciais do Ensino

Fundamental com histórico de repetência, evasão e baixos níveis de aprendizagem, presentes nas turmas multisseriadas. Ao firmar acordos com o MEC- Ministério da Educação e Cultura, o Banco Mundial estabelece prazos, metodologias, rotinas, recursos e o modo como estes recursos serão distribuídos (GONÇALVES, 2009, p.39).

Embora em 2007 inicie um momento diferente em que o Programa Escola Ativa é transferido do FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, ficando a cargo da Coordenação Geral de Educação do Campo, como uma das ações do MEC para uma política de ação nacional de Educação do Campo, as influências do Banco Mundial não desaparecem, visto que, o MEC continua mantendo acordos com a instituição (BRASIL, 2008, p. 15). Esta mudança administrativa gerou a possibilidade de expansão do programa, que contou com a adesão de alguns municípios paulistas já no ano de 2007.

É de grande importância que se discuta a questão do financiamento vindo do Banco Mundial, conjunto de instituições liderado pelo BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento), uma vez que ele influencia diretamente o desenvolvimento de diversos países no mundo, sendo o principal financiador de projetos de desenvolvimentistas no âmbito internacional, traçando um processo de reestruturação neoliberal nos países em que atua. As ações do Banco Mundial vêm sendo negativamente avaliadas pois, ao contrário do que anuncia, financia o aprofundamento das desigualdades nos países pobres. No Brasil não é diferente, durante o período de expansão econômica no país até o final dos anos de 1970, o Banco promoveu a “modernização” do campo e financiou as grandes indústrias e a infraestrutura brasileira, contribuindo para um modelo de desenvolvimento embasado na concentração de renda e exploração prejudicial do meio ambiente (SOARES, 2007, p. 17).

A relação brasileira com o Banco Mundial não tem sido muito pacífica, a partir de 1989 a participação do país nos empréstimos caiu muito, viu-se também neste período, uma mudança no foco dos investimentos do Banco no Brasil que antes se concentravam na agricultura e se transferiram para a educação. Esta transferência na concentração de investimentos é reflexo da mudança de conceito de desenvolvimento do Banco Mundial, que a partir de fins de 1960 passa a perceber que o crescimento econômico não é suficiente para a distribuição de renda. Daí a partir da década de 1970 a instituição passar a preocupar-se mais com a questão social, o que implica mais investimentos em educação (FONSECA, 2007, p.231).

Contudo, o Banco investe em uma educação de caráter compensatório, como medida de alívio da pobreza e de contenção do crescimento demográfico, vendo o Ensino Fundamental como capaz de oferecer às pessoas condições de realizar o planejamento familiar e com isso reduzir a necessidade de investimentos em políticas públicas sociais (FONSECA, 2007, p.232- 233).

É evidente a contraditoriedade entre o discurso do Banco Mundial que vê a educação enquanto meio de redistribuir mais igualitariamente a renda e com isso melhorar as condições de vida das pessoas e suas ações que se limitam ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, voltado para a manutenção do sistema econômico liberal. Na educação brasileira fica clara esta influência quando vê-se a submissão, principalmente do Ensino Fundamental, às avaliações externas como o PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, com vistas em melhorar as políticas e resultados educacionais, que acabam orientando os conteúdos curriculares e reduzindo o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos aos resultados obtidos nestas provas.

O Programa Escola Ativa também serve às políticas de melhoria dos índices de escolarização ao dedicar-se a redução da repetência, evasão e diminuição da defasagem de escolarização e

ao adotar como princípio a promoção flexível, que acaba gerando um processo de progressão automática, que nem sempre contribui para uma a otimização da aprendizagem, mas para o fim da repetência e consequente melhora nos índices gerais da educação, almejados pelo Banco Mundial.

É muito importante a compreensão de que o Programa Escola Ativa, enquanto política pública, traz consigo bem mais que seus princípios pedagógicos renovadores, baseados na ação, reflexão, autonomia e auto- organização dos alunos, além do emprego de materiais concretos, progressão flexível, participação da família na vida escolar que o enquadram no último período tratado por Dermeval Saviani, que vai do ano de 1991 e 2001, e trata das concepções pedagógicas neoprodutivistas e suas variantes.

As discussões acerca da implementação do Programa Escola Ativa iniciaram no ano de 1996 e ocorreram em meio às ideias que se desenvolviam desde o final da década de 1980 e já demonstravam as dificuldades encontradas pelas correntes pedagógicas “de esquerda” como: as pedagogias da “educação popular”, “prática”, “crítico- social dos conteúdos” e “histórico- crítica”. O movimento dos professores entrava em declínio, o que pode ser demonstrado pela dificuldade de organização da IV CBE- Conferência Brasileira de Educação que deveria ter ocorrido em 1990, mas só aconteceu em 1991, esta conferência fechou mais um período das ideias pedagógicas brasileiras, o que se evidenciou pelos temas nela trabalhados, que gravitavam em torno dos eixos: “Escola básica”, “Estado e educação”, “Sociedade civil e educação”, “Trabalho e educação” e “Universidade e educação” (SAVIANI, 2008, p. 415-426).

O clima cultural desta época vinha sendo chamado de “pós- moderno”, centrado na comunicação, nas máquinas eletrônicas e na produção de símbolos. Quanto ao clima político-econômico, o que se generalizou foi o “neoliberalismo”, marcado pelo Consenso de Washington, fruto da reunião realizada em 1989 por John Williamson que buscava discutir as reformas necessárias para a América Latina. As recomendações contidas no Consenso refletiam os novos rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher na Inglaterra, de Ronald Reagan nos Estados Unidos e de Kohl na Alemanha, que representavam uma posição conservadora nos respectivos países, sob a égide de um ultraliberalismo (SAVIANI, 2008, p. 426-427).

O Consenso de Washington implicou à América Latina primeiramente, um rigoroso programa de equilíbrio fiscal que seria alcançado através de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciária, tendo como ponto de convergência uma grande redução nos gastos públicos. Em segundo lugar, foi imposta uma rígida política monetária em busca da estabilização e em terceiro lugar, uma desregulação dos mercados financeiro e de trabalho, por meio de privatizações radicais e abertura do mercado ao capital externo. Estas políticas surgiram como imposições sob a forma das condicionalidades das agências internacionais de financiamento, mas em um segundo momento, elas perderam seu caráter impositivo ao serem absorvidas pelas elites econômicas e políticas dos países da América Latina (SAVIANI, 2008, p. 427-428).

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008, p. 428).

É clara a influência da economia de mercado na educação. A crise capitalista na década de 1970 conduziu a substituição do fordismo que era baseado nas grandes fábricas de base pesada e fixa pelo taylorismo, apoiado em tecnologia leve que exige trabalhadores polivalentes para uma produção diversificada e em baixa escala, esta mudança gerou nos trabalhadores uma condição de constante disputa para sua manutenção no mercado de trabalho e conseqüente aumento na produtividade. Estas novas condições de trabalho reforçaram a importância da escolarização na formação dos trabalhadores que deveriam dominar conceitos gerais, abstratos, especialmente aqueles ligados à Matemática. Após a crise, foi mantida a crença do aporte da educação para o processo econômico- produtivo, típica da teoria do capital humano, contudo, o significado desta teoria foi profundamente mudado (SAVIANI, 2008, p. 429).

A teoria do capital humano que antes era centrada em uma lógica econômica voltada para o coletivo, como o crescimento social e a competitividade entre as empresas, por exemplo, na década de 1990 passa a voltar- se para interesses privados, como mostra o trecho:

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas a conquista do *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2008, p. 430).

O *status* de empregabilidade se remete ao fato de que na atual fase de desenvolvimento capitalista não há emprego para todos, desta maneira, esta nova ordem econômica se assenta na exclusão, pois a medida que a tecnologia evolui, expulsa indivíduos do mercado de trabalho. Trata- se pois da “pedagogia da exclusão” uma vez que, ao preparar os indivíduos para ser cada vez mais empregáveis, sem que haja a real possibilidade de emprego, lhes inculca a ideia de que se não conseguirem uma colocação no mercado de trabalho, são os únicos responsáveis por isto (SAVIANI, 2008, p. 430- 431).

Esta centralidade no indivíduo está presente no lema “aprender a aprender” tão disseminado atualmente e que remete às ideias pedagógicas escolanovistas em que os eixos da educação são deslocados do lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, desenvolvendo uma teoria pedagógica focada na assimilação de certos conhecimentos. O professor deixa de ser quem ensina para ser auxiliar do aluno em suas aprendizagens. Diferentemente do contexto em que foi criado, atualmente, o “aprender a aprender” está diretamente ligado à constante necessidade de atualização das possibilidades de empregabilidade, o que nos permite chamar este novo movimento de “neoescolanovismo” (SAVIANI, 2008, p.432-433).

Percebe-se aqui a similaridade das propostas contidas no Programa Escola Ativa com o escolanovismo, visto que é nítida a preocupação do programa com o método ao tratar dos guias de aprendizagem e os cantinhos de aprendizagem e a centralidade no aluno, que como na nova teoria do capital humano, é responsável por seu avanço de aprendizagem, sendo o professor um auxiliar neste processo. Contudo, elementos como a progressão flexível também o aproximam do neoescolanovismo à medida que visam atender a exigências de mercado impostas pelas agências financiadoras internacionais.

As bases pedagógicas do Programa Escola Ativa também guardam características do construtivismo, baseado na obra de Piaget, e que se identifica fortemente com as ideias da Escola Nova. Um dos fatores que diferencia estas duas correntes pedagógicas é a preocupação do construtivismo com as bases científicas, biológicas, que não eram presentes nas ideias

escolanovistas. A teoria de Piaget está centrada na ação como ponto de partida do conhecimento, concebendo a inteligência como órgão contemplativo, porém com mecanismos operatórios, responsáveis pela construção dos conhecimentos (SAVIANI, 2008, p. 434- 435).

O construtivismo ganhou grande importância no campo pedagógico, e na década de 1990 influenciou reformas educacionais em vários países. Contudo, assim como o produtivismo e o escolanovismo, com as mudanças sociais e econômicas, o construtivismo também se modificou. Os estágios de desenvolvimento psicogenéticos (sensório- motor, pré- operatório, operatório- concreto e operatório- formal) antes tão disseminados, são pouco citados pelo neoconstrutivismo, atualmente muito disseminado, que se dedica ao fim prático almejado e não a construções e explicações biológicas (SAVIANI, 2008, p. 435- 436).

O neoconstrutivismo se alia à nova postura do professor, centrado no pragmatismo da experiência cotidiana. Assim as propostas pedagógicas do Programa Escola Ativa também se aproximam do construtivismo e do neoconstrutivismo por valorizar atividades práticas no cotidiano escolar, tanto no que se refere à manipulação de materiais concretos e a participação dos alunos na atividades de manutenção da escola, quanto ao papel dado ao professor enquanto facilitador de um processo do processo de aprendizagem que embasa suas atividades no cotidiano dos alunos.

Considerações finais

A educação brasileira se desenvolveu em um contexto predominantemente agrário, contudo, isto não garantiu o acesso da população camponesa à educação. No Estado de São Paulo mais da metade dos alunos que vivem neste meio são diariamente transportados para áreas urbanas e 16% dos que são atendidos no campo freqüentam salas multisseriadas conhecidas pela precariedade de estrutura física e pedagógica. Embora há mais de vinte anos o governo deste Estado venha se movimentando para acabar com as salas multisseriadas elas permanecem, desta maneira, para melhorar as condições tanto de ensino quanto de aprendizagem nestas salas, em 2007, parte dos municípios paulistas aderiram ao Programa Escola Ativa, implementado no Brasil em 1997, com o intuito de melhorar a educação ofertada nas salas multisseriadas camponesas.

Embora o Programa Escola Ativa sirva a fins liberais ao colaborar para a diminuição dos índices de repetência, evasão e defasagem escolar de modo questionável ao empregar ferramentas como a promoção flexível, graças à sua submissão ao Banco Mundial, suas propostas pedagógicas rompem com o modelo de educação tradicional, se aproximando do escolanovismo, construtivismo e suas vertentes renovadas o neoconstrutivismo e o neoescolanovismo. Estas características permitiram enquadrar as propostas pedagógicas do programa no último período trabalhado por Dermeval Saviani, que evidenciam um período em que as pedagogias renovadoras foram sendo modificadas pelas exigências do mercado, gerando nos educandos a consciência de que são os responsáveis por suas aprendizagens e possível colocação laboral. Ou seja, o aluno deve ser capaz de “aprender a aprender” a ser competitivo para ingressar e permanecer no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, INEP. **Censo Escolar 2010**: Disponível em: <<http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**: projeto base. Brasília: MEC; FNDE; SECAD, 2008, 48p.

BRASIL, INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Disponíveis em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>> Acesso em 20 de março de 2011.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 229- 251.

FUNDESCOLA. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia para a formação dos professores do Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2005. 210p.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo2010/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=35> Acesso em 22 de janeiro de 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Classes multisseriadas (verbete)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>> Acesso em 8 de abril de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2008. 474p.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 229- 251.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: prática do professor em turma multisseriada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1584&dd99=view>> Acesso em 14 de abril de 2011.

VASCONCELLOS, Eduardo A. **Agrupamento de Escolas Rurais**: alternativa para o impasse da educação rural? Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 86, p. 65- 73, agosto de 1993. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>> Acesso em 16 de abril de 2011.