

A QUALIDADE EDUCACIONAL PARA O PROGRAMA ESCOLA ATIVA

Júlia Mazinini Rosa¹

Maria Cristina dos Santos Bezerra²

RESUMO: O programa Escola Ativa é uma política federal voltada para escolas multisseriadas, priorizando aquelas localizadas em áreas rurais, que foi implementado no Brasil entre 1997 a 2011. Durante a maior parte de sua história no país, esteve ligado ao Banco Mundial. O Escola Ativa foi também, ao longo deste período, a única política federal voltada para a multissérie. A finalidade do programa é melhorar a qualidade educacional de áreas que apresentam altos índices de evasão, repetência e analfabetismo, como costumam ser as áreas rurais. Partindo disto, o objetivo deste trabalho é discutir o sentido de qualidade educacional presente no programa, a partir de pesquisa realizada entre 2011 e 2012, que utilizou como fontes documentos oficiais do programa, documentos do Banco Mundial e dados de trabalho de campo. As entrevistas foram feitas com pessoas diretamente envolvidas com a implantação do Escola Ativa (professores e gestores) no município paulista de São José do Rio Pardo. As conclusões as quais chegamos reforçam a hipótese de que o programa é uma política compensatória e alinhada ao projeto neoliberal, porém, sua implementação em uma escola que não tem recebido investimentos públicos pode significar certa melhora na qualidade da educação.

Palavras-chave: Escola Ativa, qualidade educacional, Banco Mundial, escola no campo.

1. Introdução.

O presente trabalho é parte de uma dissertação de mestrado defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, que teve como objetivo caracterizar a gestão escolar sugerida pelo programa Escola Ativa.

O programa Escola Ativa foi originado na Colômbia no cenário da crise econômica mundial e da crise de legitimação dos Estados nacionais que marcou o início da acumulação capitalista flexível. O programa se desenvolveu, sofreu ampliação nacional e permaneceu apenas na Colômbia até o período compreendido entre 1986 e 1994, quando o Banco Mundial assumiu a estratégia como um dos pilares para a reforma educacional latino-americana. O Escola Ativa foi então implementado, por

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Financiamento: FAPESP.

² Prof^a. Dr^a. do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Financiamento: CNPq.

meio das reformas educacionais financiadas pelo Banco, em outros países periféricos, incluindo o Brasil.

Aqui, o Escola Ativa chegou por meio do Projeto Nordeste em 1997, foi gerido pelo Fundescola até 2008, quando foi transferido pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) do Ministério da Educação. Entre 2008 e 2011 o MEC foi o único responsável pelo programa (encerra-se a participação do Banco Mundial). Já no início de 2012, o Escola Ativa deixou de ser implementado, quando o governo federal empreendeu mudanças nas políticas nacionais voltadas para o campo e lançou o Programa Nacional de Educação do Campo.

Desde sua origem, o Escola Ativa esteve preferencialmente voltado para escolas rurais, especificamente as multisseriadas, típicas de áreas de baixa densidade populacional. Sua estratégia apresenta dois componentes, um de trabalho pedagógico e outro de gestão escolar. O primeiro apresenta fundamentação em correntes pedagógicas pós-modernas³. O segundo está intrinsecamente ligado à descentralização empreendida pelas reformas neoliberais da administração pública na América Latina.

O principal objetivo do Escola Ativa é elevar a qualidade da escola rural multisseriada e do desempenho escolar do aluno. A escola multisseriada é considerada uma escola de “baixa eficiência” quando se leva em conta os índices de repetência, evasão e altos índices de analfabetismo em áreas rurais (BRASIL, 1999, p. 34; BRASIL, 2010a, p. 36). No documento do Escola Ativa analisado para esta pesquisa estão listados alguns dos problemas que a maior parte das escolas rurais ou escolas de periferia urbana enfrentam no Brasil, tais como: repetência de cerca de 40% dos alunos que cursam a primeira série; alunos que chegam à quarta série com dificuldade de leitura e escrita; carência de livros didáticos; instalações físicas inadequadas ou insuficientes. Estes problemas, de acordo com o documento, provocam uma taxa elevada de evasão e repetência. O Escola Ativa se apresenta como solução para estes problemas, pois teria a capacidade de melhorar a qualidade da educação em áreas rurais e de periferia urbana (BRASIL, 1999, p. 34).

A partir disto, o objetivo deste trabalho é discutir que tipo de qualidade o Escola Ativa é capaz de trazer para a escola multisseriada, por meio do estudo de

³ Estamos nos baseando em Duarte (2005), que relaciona o construtivismo com o pós-modernismo.

documentos oficiais do programa e de pesquisa de campo feita no município de São José do Rio Pardo, localizado no estado de São Paulo, que implementou a estratégia entre 2009 e 2011.

Segundo os entrevistados, antes da implementação do Escola Ativa em São José do Rio Pardo, as escolas rurais estavam em situação de abandono pela insuficiência de material didático, pela falta de um trabalho pedagógico organizado e sistematizado, bem como um trabalho de gestão. Também não havia investimentos em equipamentos como TV, data-show ou com reforma dos prédios. Com o programa e com o trabalho de uma gestora, pela primeira vez, as escolas rurais recebiam alguma atenção do poder público: passaram por reformas, conseguiram equipamentos novos, grande quantidade de livros didáticos além dos kits do Escola Ativa. As famílias pareciam envolvidas na escola e professoras relatavam melhora no desempenho dos alunos. Técnicos do MEC e da UNESCO que visitaram o município elogiaram o trabalho de implementação e o elegeram como um modelo a ser seguido. Por estas razões, entendemos que valeria a pena investigar o sentido de qualidade educacional na concepção tratada pelo programa.

2. As concepções de políticas sociais do Banco Mundial.

A partir da década de 1970, o sistema capitalista entra em nova fase de acumulação, conhecida como acumulação flexível. Esta fase foi marcada por uma crise econômica mundial que despertou a necessidade, a fim de retomar o crescimento e a acumulação, de uma reestruturação nos Estados nacionais. O Estado subsidiador foi substituído pelo Estado neoliberal: flexível, desregulador, empreendedor. Desta maneira, o antigo subsídio para a área social deu lugar a políticas focalizadas e compensatórias dos efeitos do desenvolvimento capitalista pautado na exclusão, especialmente direcionadas às populações mais pobres. Nos processos de expansão financeira do capital, articulado com a diminuição da intervenção dos Estados nacionais na área social, e com a necessidade de reorganização política em escala global, o Banco Mundial passou a promover e financiar as reformas institucionais e políticas de ajuste econômico nos países da periferia do capital. A partir da década de 1980, o órgão tornou prioritários os empréstimos para as reformas do Estado e a partir de 1990, intensificou a reforma educacional.

O Banco Mundial é mencionado por Leher (1999, p. 19) como o “ministério mundial da educação dos países periféricos”, por ter sido protagonista na elaboração e financiamento de políticas sociais, especialmente educacionais, na América Latina, África e em parte da Ásia.

Para Leher (1999, p. 22), durante a gestão de McNamara (1968-1981), o Banco abandonou gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição de importações e deslocou o binômio “pobreza-segurança” para o centro das preocupações, passando a atuar com ação direta e específica na educação, além de voltar-se para programas que atendessem diretamente populações possivelmente suscetíveis ao comunismo, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controles de natalidade.

É importante atentar para as concepções do Banco Mundial que servem de base para as novas políticas sociais, pois são mais do que meras concepções: são recomendações de uma nova ordem social ou um novo modelo de sociabilidade imposto pelo avanço do capital. Ao mesmo tempo, fazem parte de uma estratégia de adaptação dos indivíduos a este modelo social (UGÁ, 2004, p. 57).

No novo modelo social, o Estado não é mais promotor direto do desenvolvimento, esta tarefa agora é deixada para os mercados. O Estado passa a atuar como facilitador e catalisador do mercado e sua intervenção passa a ser em áreas que não são de interesse do setor privado, por exemplo, a prestação de serviços sociais (UGÁ, 2004, p. 57).

Para Coraggio (2007, p. 78), as políticas sociais do Banco, complemento necessário para assegurar a continuidade da política de ajuste estrutural, são desenhadas para liberar as forças do mercado e liquidar a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Isto significa que a regulação política dos serviços básicos continua existindo, mas a luta democrática pela cidadania se afrouxa.

Ugá explica como a luta coletiva pela cidadania é reduzida pela redefinição do mundo do trabalho. Nos tempos do Estado subsidiador, os trabalhadores eram vistos como uma classe social composta por “empregados” ou “desempregados”. Agora, são vistos como um conjunto de indivíduos atomizados divididos em dois grupos: de um lado, os indivíduos que conseguem atuar no mercado, pois são competitivos. De outro, os “incapazes” de integrar-se ao mercado, isto é, os “pobres”, os não competitivos.

Pobreza aparece então nos documentos do Banco Mundial como um conceito sociológico definido como um “fracasso individual daqueles que não conseguem ser competitivos” (UGÁ, 2004, p. 58-60).

Assim, a nova função do Estado é a de se preocupar com estes indivíduos e ajudá-los em sua inserção no mercado de trabalho. Porém, as políticas sociais na perspectiva do BM têm caráter compensatório e focalizado: não tratam das consequências negativas do ajuste econômico neoliberal, como os níveis altos de desemprego e trabalho informal; não propõem soluções estruturais; nem apresentam uma discussão sobre o problema da distribuição de renda no país como elemento gerador da miséria; não pressupõem um projeto para eliminar desigualdades sociais, necessárias e intrínsecas ao capitalismo. As estratégias são apenas de redução de danos e de “combate a pobreza” (UGÁ, 2004, p. 58; CRUZ, 2005, p. 39).

Coraggio destaca que estas novas políticas se caracterizam pela expressão “para todos”: saúde, educação, saneamento para todos. Mas, como não há emprego para todos, não há renda para todos. O Estado então, tanto por “tentativa de equidade”, quanto para promover o desenvolvimento, tenta intervir para garantir que quem não tem renda para acessar aos serviços do mercado receba estes serviços como públicos e gratuitos (CORAGGIO, 2007, p. 88-89).

Nesta perspectiva, as políticas sociais se dividem em um sistema dual: de um lado, um *sistema privado e pago*, de outro um *sistema público e gratuito ou subsidiado*. O primeiro serve a quem é competitivo, a quem está inserido no mercado de trabalho e pode pagar por serviços básicos, como saúde e educação. O segundo é voltado a quem não é competitivo, isto é, aos pobres.

Sob esta ótica, a educação passa a ter papel importante, pois aparece como elemento principal para a erradicação da pobreza. Ela é vista como instrumento que pode dar condições ao indivíduo não competitivo de ser inserido no mercado de trabalho (quanto mais escolarizado for, mais chances ele terá de ser empregado) e como instrumento de promoção da equalização social. Desta maneira, o investimento em educação básica, no discurso do Banco, é estreitamente vinculado ao crescimento econômico.

Segundo Leher (1999, p. 26), a preocupação do Banco com a educação relaciona-se com a questão da pobreza e do temor quanto à segurança. O autor refere-se a isto quando menciona os discursos dos dirigentes do Banco sobre a necessidade de ajudar as pessoas pobres para conter possíveis revoltas. “A pobreza”, diz o autor, “pode gerar um clima desfavorável para os negócios”. Além disso, mantida a política da abertura comercial, há a necessidade de se ampliarem os esforços para conter as tensões decorrentes do desemprego.

A partir da década de 1980, o BM prioriza o investimento em políticas para o ensino elementar e, na década de 1990, radicaliza a inflexão neoliberal. O BM dá prioridade ao Ensino Fundamental minimalista e à formação profissional aligeirada. Estas orientações têm sido encaminhadas por meio de descentralização administrativa e financeira que redesenharam as atribuições da União, dos Estados e dos municípios: a tarefa da União passa a ser a de canalizar recursos “aos ricos e investidores estrangeiros” e a tarefa do Estado e dos municípios é a de assumir encargos necessários para manter pessoas vivas e trabalhando (LEHER, 1999, p. 26).

Em documento de 1996, o BM define como prioridade educacional o investimento público na educação básica. Entretanto, sugere que o Ensino Médio e a Educação Superior fiquem sujeitos ao pagamento de taxas. Relaciona, nos países em desenvolvimento, a duração da escolaridade básica oferecida pelo Estado com a idade mínima permitida para trabalhar. Assim, define uma análise econômica para a educação centrada na comparação entre benefícios e custos, considerando como benefício “a maior produtividade da mão de obra, medida pelas diferenças de salário” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 105). Acrescentamos a isso duas observações: 1) a defesa do Banco por uma educação básica de aproximadamente oito anos de instrução (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 107), isto é, escolaridade obrigatória apenas do Ensino Fundamental, não sendo obrigatórios a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação Superior; 2) a atribuição de uma função para o Ensino Fundamental estatal e gratuito que esteja relacionada ao aumento da produtividade de uma mão de obra operária: aquela que terá acesso apenas a escolarização básica.

3. Qualidade educacional para o Escola Ativa.

O Banco utiliza frequentemente em seu discurso o apelo à melhoria da qualidade dos serviços públicos, entre eles, da educação. Suas estratégias educacionais estão voltadas para a melhora da qualidade. Voltando ao lema “educação para todos”, este sugere que todos têm acesso à escola. Contudo, na realidade, as escolas são de qualidades muito distintas, diferença que se oculta por um certificado nacional de aprovação. Deste modo, o “para todos” passa a não fazer sentido e a dualidade do modelo fica ainda mais evidente: um direito pretensamente universal é exercido, de um lado, para um cidadão de primeira categoria (via renda maior), e de outro, para um cidadão de segunda categoria (via ação pública) (CORAGGIO, 2007, p. 90).

Enguita (2001, p. 108) menciona esta dualidade quando diz que na competição entre escola pública e privada, por exemplo, a segunda sempre ganha. Pois apenas a simples opção por ela, entre outras razões, já denota a busca por qualidade: ir para um colégio pago reflete a consciência de pertencimento a um grupo seletivo, privilegiado.

Mas se o Banco traça estratégias para melhorar a qualidade da educação pública, poderíamos nos perguntar a razão desta dualidade. De acordo com alguns autores (ENGUITA, 2001, p.107; GENTILI, 2001, p.159; LEÃO, 1999, p. 119), a adoção do modelo de gestão de qualidade proposto pelo órgão não é neutra como se apresenta. Ao contrário, significa a afirmação de um projeto educacional de uma classe específica, fazendo parte de uma onda conservadora que se tornou hegemônica.

Conservadora porque, apesar da retórica em favor da qualidade, este projeto educacional preserva uma velha segregação social. Para Gentili (2001, p. 121-124), entre as décadas de 1980 e 1990, as discussões no meio acadêmico brasileiro se desenvolveram no sentido de transformar as preocupações com a democratização do conhecimento, e mais ainda, com a democratização com qualidade para uma “qualidade com eficiência e produtividade”. Neste processo, o sentido de qualidade educacional foi se resignificando, passando não mais a denotar o acesso ao conhecimento clássico e à cultura por todas as camadas da população, mas sim indicar qualidade mercantil.

Como demonstram Gentili (2001) e Enguita (2001, p. 107), o sentido de qualidade no mundo do mercado não obedece a um critério absoluto, o que indica que seu significado é relativo e discutível. Para Enguita (2001, p. 107), a expressão “qualidade” conota algo que distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas necessidades.

Para Gentili, o sentido de qualidade no mercado, quando associado à administração científica da fábrica (taylorismo), tem como princípio sua relação com a produtividade e rentabilidade. Isso significa que a qualidade necessária ao processo produtivo é aquela que não compromete a produtividade e, conseqüentemente, a rentabilidade do empresário. Além disso, segundo a lógica do mercado, empresários precisam maximizar seus benefícios, o que os leva a pensar em estratégias competitivas. A qualidade entra aqui como um elemento que contribui para otimizar a acumulação (GENTILI, 2001, p. 133-136).

Quando o conceito de qualidade das práticas empresariais é transferido para a área educacional, as instituições escolares passam a ser avaliadas como se fossem empresas produtivas. As mercadorias produzidas na escola são o conhecimento, o aluno escolarizado e o currículo; as práticas escolares devem se submeter aos mesmos critérios de avaliação do Controle de Qualidade Total que se aplica a qualquer empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 1996). Assim, a qualidade educacional é entendida como variante possível de ser medida, medição esta que ocorre por meio de um sistema de provas padronizadas. Os resultados obtidos nessas provas e avaliações são organizados hierarquicamente em rankings de qualidade (GENTILI, 2001, p. 149).

Com base nesses rankings traçam-se estratégias de ação e políticas públicas visando melhora na qualidade. O que acaba ocorrendo na escola é que todo o processo educativo torna-se subordinado às avaliações externas, quando deveria acontecer o contrário. A avaliação é um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem e não o objetivo final da educação. É ela que deve estar subordinada às questões mais amplas e fundamentais da educação.

Transferir o conceito de qualidade mercantil para a educação representa um risco. Os produtos da educação são abstratos (o conhecimento, o aluno escolarizado) e não concretos como as mercadorias produzidas, por exemplo, em uma indústria. A definição de um “produto de qualidade” na educação não é algo simples, tampouco é simples a medição da qualidade, assim como os instrumentos utilizados para esta medição não são, por si só, confiáveis.

Além disso, o significado de qualidade total no próprio processo produtivo não remete necessariamente a algo positivo. No contexto da acumulação flexível e da superfluidade no mercado de trabalho, há a necessidade de reduzir o tempo de vida útil

do produto para aumentar a velocidade do ciclo reprodutivo do capital. Quanto maior a qualidade dos produtos, menor seu tempo de duração. Desta maneira, a qualidade total na maior parte das vezes pode significar o aprimoramento apenas da aparência, do superficial, do invólucro (ANTUNES, 2005, p. 37).

Para Saviani (2010, p. 440), a tendência em considerar a educação como produto de qualidade variável vem acompanhada do entendimento daqueles que ensinam como prestadores de serviço e os que aprendem como clientes. Entretanto, com a submissão da educação ao mercado, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os produtos são os alunos (mais ou menos preparados para o mercado de trabalho) que a escola fornece aos seus clientes. Deste modo, corre-se o risco de reduzir a formação para o simples exercício de profissões ou capacitação de indivíduos para a ocupação de postos de trabalho (SOBRINHO, 2002, p. 15).

Pereira, (2007, p. 101) em tese de doutorado sobre os dois projetos de educação para o Brasil em que houve a participação do BM e aos quais o Escola Ativa esteve relacionado, o Projeto Nordeste e o Fundescola, menciona que, analisando documentos dos dois projetos, fica evidente a opinião do órgão e do governo brasileiro: buscar qualidade do ensino significa melhorar o desempenho do sistema educacional por meio da gestão mais eficiente dos recursos, enfatizando a necessidade de racionalizar os gastos e de racionalizar a administração da educação.

O Manual de Capacitação Docente do Escola Ativa (BRASIL, 1999) deixa claro que a missão do programa é melhorar a qualidade da educação da escola multisseriada, baseando-se em índices da América Latina e do Caribe que mostram o baixo rendimento de alunos da multissérie em comparação a escolas urbanas e seriadas.

Na maioria dos países da América Latina, um elevado percentual dos alunos que cursam a quarta série do primeiro grau não entende o que lê e não consegue resolver problemas elementares de matemática. Estudos internacionais sobre rendimento revelam que a América Latina apresenta desempenhos muito fracos em relação a outras regiões do mundo, principalmente em escolas de poucos recursos, levando alguns autores a sugerir que “o resultado dos processos desenvolvidos nas escolas situadas em áreas rurais ou na periferia de centros urbanos é de baixa qualidade”. Essa situação provoca taxa elevada de repetência e evasão escolar, ou seja, baixa eficiência interna dos sistemas educacionais no nível da educação básica (BRASIL, 1999, p. 19).

A escola nova, escola ativa, surge como resposta aos persistentes problemas da ineficiência interna e baixa qualidade da educação oferecida em escolas situadas em áreas rurais ou nas periferias de centros urbanos (BRASIL, 1999, p. 12).

Em nenhum momento os documentos do programa analisados para esta pesquisa abordam com maior profundidade o significado de qualidade em educação, mas utilizam a terminologia empresarial quando fazem referência ao assunto, usando palavras como “eficiência” e “produtividade”, além de enfatizarem que a estratégia Escola Ativa é uma maneira de melhorar índices educacionais, mantendo os custos baixos. Outrossim, o Manual de 1999 naturaliza a escola multisseriada e a escola de periferia urbana como *escolas de poucos recursos*. Isto não deixa de estar em consonância com o princípio do barateamento da produção: o diagnóstico inicial da educação em áreas rurais e de periferia urbana mostra sua baixa qualidade e eficiência (alta evasão, alta repetência, baixo desempenho em testes). O Escola Ativa (estratégia eficaz de baixo custo) é então implementado para aumentar a retenção escolar e melhorar o desempenho dos alunos em testes sem altos investimentos.

A proposta Escola Ativa está fundamentada nas pedagogias do aprender a aprender, que, de acordo com Duarte (2001b, p. 29), contribuem para o esvaziamento do trabalho educativo na escola, transformando-o em um processo sem conteúdo: o importante não é ensinar, mas aprender. Estas pedagogias estão embasadas na corrente escolanovista que, para Saviani (2009, p. 9), provocam a despreocupação com a transmissão de conhecimentos. Desta maneira, o foco acaba sendo na metodologia e nos processos de aprendizagem e não no conteúdo cuja apropriação pelos trabalhadores seria fundamental para sua emancipação cultural.

A partir disto, perguntamos a professoras e gestora que trabalharam com o Escola Ativa em São José do Rio Pardo sua opinião sobre a qualidade do material didático do programa. Para elas, os cadernos do Escola Ativa são fracos em conteúdo teórico e em exercícios.

Falha muito na parte de exercícios. Praticamente não tem. Muito pouco. É muita oralidade. É importantíssimo oralidade, só que a criança tem que escrever. Talvez devesse ter uma apostila, um livro à parte. A parte ortográfica praticamente não trabalha. E precisa exercitá-la. Eu gosto muito de misturar: construtivismo, tradicional... Você tem que ir buscando o que a criança precisa. Agora, o ponto positivo é que tem textos bons. Só que, por isso eu te falo, você trabalha o texto, mas tem que trabalhar à parte, porque ele não te dá tudo. Eu estou dizendo isso voltado para português e matemática. Já ciências, geografia e história eu acho que está até razoável (MAGNÓLIA⁴, 2012, p. 10).

⁴ Os nomes dos entrevistados são fictícios para preservar sua identidade.

Frequentemente, as professoras utilizam cadernos do 4º ano, por exemplo, para uma série inferior, como o 3º ano. Para a gestora,

O material poderia levar esse homem do campo um pouco mais pra frente. Dificultar um pouco mais esses conteúdos... É muito fácil. [*Poderia*] fazê-los pensar melhor. Principalmente matemática. É tudo muito claro. O resultado [*do exercício*] é muito claro. Ponto positivo...? Eu não conhecia nenhum outro material voltado pra salas multisseriadas. De início, achei isso bem positivo. Só que é muito falho ainda, pobre. É por isso que entramos com os “recheios”. Busca daqui, busca dali, pra completar e contemplar a proposta pedagógica. Senão não contempla o que tem ali (VERBENA, 2011, p. 7).

Na opinião da professora Liana, os jogos e outros materiais que compõem o kit⁵ que a escola recebe pelo programa não contemplam tudo o que uma escola rural precisa.

O esqueleto é do Escola Ativa. Alguns materiais são excelentes. Mas se você colocar certinho tudo... Por exemplo, vou citar: poderia vir relógio. Porque nós tivemos que comprar. Poderia vir algo mais, eu penso. Por exemplo, os vídeos que a gente tem aí não são do Escola Ativa. Poderia ter um ótimo gravador, uma balança, outras coisas que a gente pudesse usar no dia-a-dia com as crianças, não é? Uma máquina fotográfica só da escola, rádio (...) não sei se para a Escola Ativa só o esqueleto seria para conteúdo de ciências. Tem tanta coisa... A balança, por exemplo, você trabalha a parte de ciências, matemática, história. Existem algumas coisas que podem ser mandadas para a escola que você pode trabalhar outros conteúdos. Se eu for jogar um baralho, por exemplo, posso trabalhar matemática, português. Outros conteúdos (LIANA, 2011, p. 10).

Contudo, contraditoriamente, é também opinião unânime entre professoras e pais entrevistados que a educação melhorou muito com a vinda do programa. Para Magnólia (2011, p. 6), o “Escola Ativa só veio a acrescentar para a escola do campo”. E para as mães Jasmim e Anis, é possível observar melhora no aprendizado de seus filhos, principalmente em leitura e em matemática.

Acessamos os resultados de testes aplicados pela Secretaria de Educação do município simulando a Provinha Brasil no ano de 2011, mostrando que os alunos das escolas do campo, proporcionalmente, equipararam-se aos das escolas urbanas em termos de números de alunos que se encaixam nos níveis de aprendizagem definidos pelo MEC, ou seja: nas escolas urbanas, a maioria dos alunos enquadraram-se nos

⁵ O kit é composto dos cadernos de autoaprendizagem e materiais didáticos como jogos de alfabetização e de raciocínio, ábaco, esquadros, régua, transferidores, um globo terrestre e uma miniatura de esqueleto humano.

níveis⁶ 3 e 4 nos testes aplicados. A maioria dos alunos das escolas do campo conseguiu se enquadrar nos mesmos níveis em 2011. Segundo a gestora e a Secretaria de Educação, este fato é novo, pois as escolas do campo sempre mostraram atraso de rendimento em comparação às urbanas.

Magnólia (2012, p. 5) também conta que alunos que saem das escolas do campo que utilizam o Escola Ativa para frequentar as séries finais do Ensino Fundamental na área urbana são elogiados pelos novos professores, o que é outro fato inédito. A nota de uma aluna do campo (que foi para uma escola urbana em 2011) no Saresp foi uma das maiores notas, surpreendendo os professores das escolas urbanas.

Antes de qualquer consideração a respeito da melhora do rendimento na escola do campo, é preciso dizer, com relação ao papel dos sistemas de avaliação na descentralização administrativa, que os próprios sistemas são questionáveis por estarem baseados em uma lógica de mercado para a qual “qualidade” não significa a apropriação do conhecimento necessário para a emancipação cultural do indivíduo e sim, apropriação de conhecimentos suficientes para ocupar algum posto de trabalho.

Contudo, o fato de o aluno do campo conseguir atingir rendimento próximo daquele do aluno da cidade indica que o programa pode contribuir para diminuir as disparidades educacionais entre as áreas rurais e urbanas. Não porque o material didático oferece conteúdo teórico suficiente para isso, mas, talvez, por outras razões, como seus instrumentos de gestão e parceria entre escola e famílias, já que estes foram apontados por professoras e pais como fatores que podem ter contribuído para melhorar o aprendizado.

Para Gentili (2001, p. 157), qualidade na perspectiva conservadora atual está relacionada a valor mercantil e intercâmbio. Ou seja, quanto maior a capacidade de intercâmbio que o produto educação possuir no mercado, mais ele merece o rótulo de produto de qualidade. Deste modo, é de qualidade aquele produto que possuir a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste.

⁶ De acordo com o guia de correção e interpretação dos resultados da Provinha Brasil, cedidos pela Secretaria de Educação, o aluno classificado como nível 3 é capaz de ler textos curtos e simples e dominar algumas estratégias de leitura, como localização de informação. O aluno de nível 4 domina um número maior de estratégias de leitura e é capaz de reconhecer um assunto ou finalidade do texto a partir de leitura autônoma.

Sobre a diminuição da disparidade entre escola do campo e escola urbana, a professora Magnólia (2012, p. 9) nos chamou a atenção quando disse que o aluno do campo, atualmente, pode *concorrer* com o aluno da cidade. Este pode ser um indício de sintonia entre o programa e as concepções do Banco Mundial, isto é, a pretensão de tornar indivíduos não competitivos em indivíduos competitivos. Pode significar também que a qualidade que o Escola Ativa oferece é aquela descrita por Gentili (2001). Mas não poderia ser justamente este um fator que faz o programa ser elogiado pelos que com ele trabalham e pelos pais de alunos do campo? Da perspectiva de quem não tinha qualidade na antiga “escola rural”, a nova “escola do campo” é positiva, mesmo com as deficiências que ainda apresenta e mesmo que tenha um projeto de sociedade e educação que não signifique emancipação cultural. Talvez, pela esperança ou possibilidade de o aluno do campo conseguir dar prosseguimento nos estudos e ter condições de ocupar melhores postos de trabalho, o que poderia lhe trazer melhores condições materiais de sobrevivência. Entretanto, não escapa à visão de sociedade atomizada e individualista e não tira o indivíduo da condição de explorado.

O Escola Ativa é, portanto, uma política compensatória, e a compensação, como afirma Coraggio, é o objetivo do BM: é melhor investir em livros didáticos e não em salários ou capacitação de docentes em longo prazo. É melhor garantir merenda escolar que alterar condições que fazem com que os alunos cheguem famintos na escola. A focalização de políticas sociais nos setores de extrema pobreza não afeta o setor de maior concentração de riqueza, mas sim os setores médios urbanos, porque é melhor para o BM minimizar o gasto público do que garantir a igualdade social. Assim, a compensação através da educação relaciona-se com a expectativa de melhoria social, isto é, a expectativa do indivíduo situado na linha da pobreza chegar a ser classe média (CORAGGIO, 2007, p. 108), ou, antes disso, relaciona-se com a tentativa de evitar revoltas sociais.

Entretanto, não podemos deixar de considerar o programa em seus aspectos contraditórios. O Escola Ativa contribuiu para melhorar as condições físicas das escolas rurais, o trabalho pedagógico e a relação entre gestão e docência, além de atrair a atenção do poder público local para os problemas relacionados ao abandono das escolas rurais. Como foi uma política estatal voltada para uma organização escolar com longa história de esquecimento pelo poder público, sua implementação significa uma maneira de valorizar o trabalhador daquela escola (gestor, docentes, funcionários).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e superfluidade**. P. 35-59. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados. 2005. 163 p.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. 1996. Disponível em <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf> Acessado em: 26 fev. 2013.

BRASIL. Fundescola/MEC. **Escola Ativa: Capacitação de professores**. Brasília. 1999. 160 p.

BRASIL. SECAD/MEC. **Escola Ativa: Projeto base**. 2ª edição. Brasília. 2010a. 49 p.

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2007. 279 p.

CRUZ, Rosana Evangelista da Cruz. **Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí**. 306 f. Dissertação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas à teoria vigotskiana**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados. 2001b.

DUARTE, Newton. **O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista?** (Análise de algumas idéias do “Construtivismo radical” de Ernst Von Glasersfeld). In: DUARTE, Newton (org). **Sobre o construtivismo**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados. 106 p. 2005.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. P. 93-110. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes. 2001. 204 p.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. P. 150-166. In: GENTILI, Pablo. (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. 188 p.

_____. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional**. P. 111-177. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes. 2001. 204 p.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **“Novas” estratégias da gestão privada da educação pública**. P. 115-122. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. 254 p.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** 1999. Disponível em <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23657956/1112812656/name/Leher-Um+novo+senhor+da+educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2013.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Projeto Nordeste de Educação Básica e o FUNDESCOLA:** uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade da educação. Araraquara, 2007. 149 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 41^a edição. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados. 2009. 86 p.

SOBRINHO, José Dias. **Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade:** tendências e tensões na educação superior. 2002. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v07n01/v07n01a02.pdf>> Acessado em: 10 nov. 2012.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004.