

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

JÚLIA MAZININI ROSA

**O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A GESTÃO PARTICIPATIVA EM
ESCOLAS NO CAMPO**

São Carlos - SP

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
JÚLIA MAZININI ROSA

**O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A GESTÃO PARTICIPATIVA EM
ESCOLAS NO CAMPO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para defesa.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Nível: Mestrado

Candidata: Júlia Mazinini Rosa

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina dos Santos Bezerra

São Carlos - SP

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R788pe

Rosa, Júlia Mazinini.

O programa Escola Ativa e a gestão participativa em
escolas no campo / Júlia Mazinini Rosa. -- São Carlos :
UFSCar, 2013.
201 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Escola ativa. 3. Gestão participativa. 4.
Educação do campo. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Júlia Mazinini Rosa

São Carlos 05/07/2013

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria Cristina dos Santos Bezerra

Profª. Drª. Katia Regina Moreno Caiado

Prof. Dr. Marcos Cassin

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela

Para os habitantes de São José do Rio Pardo.

Para Adelaide Redorat Santaella Rosa,
professora de escola rural e minha querida avó.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria Cristina dos Santos Bezerra, pela maneira com que conduziu a orientação deste trabalho, sempre muito sábia, atenciosa e competente, e pelo carinho com que me recebeu.

Ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, por ter aberto as portas para mim no início e por ser sempre tão acessível e humano.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela concessão da bolsa de mestrado, indispensável para o bom andamento deste trabalho.

A todos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC): Profs. Drs. Marcos Cassin, Katia Caiado e Fabio Villela, e amigos Andreia, Jaqueline, Adriana, Lila, Cleivane, Paula, Monica, Samila, Miriam, Ana Carolina, Zé e Ana Flavia. Agradeço pela acolhida, pela amizade, pela hospedagem e pelas contribuições valiosíssimas.

Ao Prof. Dr. Manoel Nelito Nascimento, pelos livros e pelos conselhos.

Aos funcionários da Biblioteca Comunitária da UFSCar.

Ao Prof. Dr. Gustavo Bicalho Gonçalves, pela ajuda com a bibliografia.

Ao Prof. Dr. Newton Duarte, pelas contribuições.

À Fundación Escuela Nueva, que manteve contato e disponibilizou bibliografia.

Aos professores e colegas do PPGE, por serem parte importante do meu amadurecimento.

Ao pessoal de São José do Rio Pardo, que colaborou imensamente com o trabalho: prefeito, secretários municipais, funcionários dos jornais da cidade, assessores de imprensa locais, funcionários do PSF, Secretaria de Educação, da Casa da Agricultura e funcionários do transporte. E, ainda, ao produtor Figueira, às famílias que moram no campo e às merendeiras das escolas.

A todas as professoras do campo, por estarem sempre disponíveis ao telefone, na escola e em suas casas, mesmo depois de dias cansativos de trabalho. À gestora do campo, que não mediu esforços para que eu tivesse acesso a tudo o que fosse necessário para a pesquisa, assim como não mede esforços em seu trabalho.

A toda minha família pelo apoio e incentivo desde o “pré-primário”, sem os quais não teria chegado tão longe em meu percurso escolar. Ao Le, pelo apoio, pela compreensão e pelo mapa. E, por fim, aos amigos, pela grande torcida.

RESUMO

O programa Escola Ativa, originado do colombiano *Escuela Nueva*, é uma estratégia que tem como finalidade melhorar a qualidade do ensino em áreas rurais por meio da implementação de metodologia específica e de gestão participativa em escolas multisseriadas. No Brasil, foi implantado a partir de 1997, primeiramente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, gerenciado pelo Fundescola e financiado, em parte, pelo Banco Mundial. Em sua fase final, de 2008 a 2011, o programa foi expandido para todas as regiões do Brasil, passou a ser gerenciado pela SECAD e financiado inteiramente pelo MEC. O Escola Ativa pretende desenvolver a autonomia do aluno e estimular a participação das comunidades rurais na gestão escolar. A partir disto, esta pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades de participação das comunidades do campo na gestão da escola e discutir que tipo de autonomia pode ser desenvolvida dentro da perspectiva da gestão sugerida pelo programa. Escolhemos o município paulista de São José do Rio Pardo como *locus* de estudo. Adotamos como referencial teórico Gramsci, Marx, Engels e autores que discutem educação e pedagogia com base neles. Esta pesquisa foi realizada por meio de análise de documentos do Escola Ativa (do Fundescola e do MEC), do Banco Mundial e do município de São José do Rio Pardo. Acompanhamos o trabalho de pessoas diretamente envolvidas na implementação do programa no município e realizamos entrevistas e registros de observações *in loco*. Concluímos que a autonomia que o aluno do Escola Ativa é capaz de desenvolver é instrumental. A gestão da escola que o programa sugere é estratégica e não política, portanto, a participação das comunidades rurais também é instrumental. Todavia, o Escola Ativa deve ser compreendido em seus aspectos contraditórios, pois é possível que ocorra a participação política (tão importante para a escola no campo) no contexto da gestão estratégica.

Palavras-chave: Escola Ativa, gestão participativa, educação do campo.

ABSTRACT

Active School program was originated from the Colombian *Escuela Nueva*. It's a strategy that aims to improve the quality of education in rural areas through the implementation of specific methodology and participatory management in multigrade schools. In Brazil, it has been deployed since 1997, primarily in the North, Northeast and Midwest regions, managed by Fundescola and funded in part by the World Bank. In its final phase, from 2008 to 2011, the program was expanded to all regions of Brazil, was managed by SECAD and funded entirely by the Brazilian Ministry of Education (MEC). Active School aims to develop autonomy in students and encourage the participation of rural communities in school management. This research aimed to analyze the possibilities of communities participation in school management and discuss what type of autonomy can be developed within the management perspective suggested by the program. We chose the municipality of São José do Rio Pardo as a *locus* of study. We adopted Gramsci, Marx, Engels and authors who discuss education and pedagogy based on them as theoretical references. This research was conducted through document analysis of Active School (Fundescola and MEC), World Bank and São José do Rio Pardo. We also conducted interviews and on site observations. We conclude that the autonomy that the student is able to develop is instrumental. The school management suggested by the program is strategic and not politic, so the participation of rural communities is also instrumental. However, Active School should be understood in its contradictory aspects, because it is possible that political participation (that is so important to rural schools) may happen in the context of strategic management.

Keywords: Active School, participative management, rural education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CE	Conselho Escolar
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
FARC	Forças Revolucionárias da Colômbia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PCIM	Programa de Consolidação Integral de La Macarena
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PSF	Programa Saúde da Família
PT	Partido dos Trabalhadores
REMEC-SP	Representação Regional do MEC em São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UEx	Unidade Executora
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1- Caixa de Sugestões da EMEB Venerando	103
Figura 2 - Ficha de controle de presença	103
Figura 3 - Mapa do estado de São Paulo com destaque para o município de São José do Rio Pardo.....	105
Figura 4- Frente da EMEB Estação Fazenda Venerando.....	109
Figura 5 - Pátio da Venerando.....	109
Figura 6 - EMEB Vila Maria.....	110
Figura 7 - Colônia ao redor da EMEB Vila Maria	110
Figura 8 - Frente da EMEB Fazenda Santa Amélia.....	110
Figura 9 - Campo de futebol da EMEB Santa Amélia.....	110
Figura 10 - Vista diagonal da EMEB Fazenda Barreirinho	111
Figura 11 - Vista de trás da EMEB Fazenda Barreirinho	111
Figura 12 - Mapa de São José do Rio Pardo – Escolas e Culturas	112
Figura 13 - Organograma de Implementação do Escola Ativa no Estado de SP	152
Tabela 1 - Recursos do PDDE para a Escola Venerando - ano de 2011.....	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.	20
1.1. A partir de uma concepção de Estado e do papel da educação.	20
1.2. A predominância da ideologia neoliberal no fim do século XX e a reestruturação dos Estados nacionais.....	27
1.3. As concepções de políticas sociais do Banco Mundial.	38
1.4. A reforma do Estado e da gestão pública no Brasil.	42
1.5. As origens do Escola Ativa: O programa <i>Escuela Nueva</i> na Colômbia.	54
1.6. O desenvolvimento do programa Escola Ativa no Brasil.	61
1.7. A relação do Escola Ativa com a educação do campo.....	67
2. O PROGRAMA E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SÃO JOSÉ DO RIO PARDO – SP.	78
2.1. A proposta Escola Ativa.	78
2.1.1. Fundamentos pedagógicos.	82
2.1.2. Aspectos da gestão participativa.....	95
2.2. A implementação do programa Escola Ativa em São José do Rio Pardo	104
2.2.1. Aspectos históricos e socioeconômicos do município.....	104
2.2.2. As escolas e as professoras do campo.....	108
2.3. Escolas “Rurais”: gestão estadual e início da gestão municipal.	114
2.4. Escolas “do Campo”: gestão entre 2009 e 2012.	118
2.5. Algumas concepções de educação do campo em São José do Rio Pardo.	121
2.6. A questão da educação de qualidade.....	124
3. A GESTÃO PARTICIPATIVA.	132
3.1. Autonomia e participação do aluno.....	132
3.2. Autonomia e participação do professor.....	149
3.3. Autonomia e participação da comunidade.....	157
3.3.1. O envolvimento difícil na EMEB Venerando.	160
3.3.2. A participação religiosa na EMEB Vila Maria.....	162
3.3.3. A participação festiva na EMEB Santa Amélia.....	163
3.3.4. A luta na EMEB Barreirinho.....	164
3.4. A questão da autonomia da escola.	174
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190

INTRODUÇÃO

O programa Escola Ativa é uma estratégia educacional voltada especialmente para escolas multisseriadas que teve sua origem no programa colombiano *Escuela Nueva*. Este, por sua vez, surgiu de uma iniciativa de professores rurais e professores universitários que desenvolveram um novo material didático a partir da estratégia Escola Unitária da UNESCO. Na década de 1980, o *Escuela Nueva* foi transformado em política nacional pelo governo colombiano em parceria com o Banco Mundial (BM).

O *Escuela Nueva* passou a ser exportado para diversos países da América Latina e Caribe, carregando concepções neoprodutivistas da proposta do BM para a reforma educacional latino-americana, que envolvem conceitos de qualidade, autonomia, participação e gestão democrática.

No Brasil, o programa foi implantado no ano de 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Projeto Nordeste, que era financiado pelo BM. Inicialmente, o programa foi destinado apenas a municípios que faziam parte das Zonas de Atendimento Prioritário, nos estados nordestinos. Mais tarde, foi expandido para outras regiões do Brasil e chegou ao Sudeste apenas em 2008. Durante a maior parte de sua história no país, o programa foi gerenciado pelo Fundescola (Fundo para o Fortalecimento da Escola), porém, a partir de 2008, encerrou-se a parceria entre MEC e BM e o Escola Ativa foi assumido pela SECAD, no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Ao final de 2011, já na gestão de Dilma Rousseff, o governo federal passou a reunir as políticas e programas voltados às populações rurais no PRONACAMPO e o Escola Ativa foi extinto.

Esta pesquisa pretende analisar alguns aspectos da implementação do programa já em sua fase final, que teve duração de 2008 a 2011, elegendo o município paulista de São José do Rio Pardo como lócus de estudo. Os aspectos referidos são as possibilidades de participação na gestão escolar que podem ocorrer dentro da perspectiva do programa e o tipo de autonomia que o Escola Ativa é capaz de ajudar o aluno a desenvolver.

O município possui seis escolas do campo, sendo quatro delas gerenciadas pela Rede Municipal desde 2000 (Escolas Santa Amélia, Vila Maria, Barreirinho e Venerando) e duas que possuem turmas pertencentes tanto à Rede Municipal quanto à

Rede Estadual (Escolas Água Fria e Sítio Novo). Ali, a situação da educação no campo antes de 2006 era de abandono, uma vez que as escolas careciam de material didático, acompanhamento pedagógico e manutenção do espaço físico, sem contar que algumas delas foram fechadas ou nucleadas. Após a chegada de uma nova gestora e também com a implantação do Escola Ativa em 2009, houve melhora significativa na administração escolar, as escolas receberam grandes quantidades de material didático e seus prédios passaram por reforma. As comunidades rurais passaram a participar ativamente da vida escolar. Entretanto, ainda existe o risco destas escolas serem fechadas.

Consta no programa Escola Ativa que uma de suas finalidades é melhorar a qualidade de escolas multisseriadas por meio de uma ressignificação do trabalho pedagógico e de mudanças na gestão escolar. A gestão democrática sugerida pelo programa é a principal preocupação deste trabalho, que tem como objetivo realizar uma análise da participação das comunidades, dos alunos e docentes em escolas no campo, bem como compreender que tipo de autonomia o aluno do programa consegue conquistar. Para isso, foi necessário discutir a autonomia do professor e a autonomia escolar.

Esta pesquisa foi realizada a partir do exame de fontes documentais e de dados construídos em trabalho de campo por meio de registros de observações e entrevistas. As fontes documentais utilizadas foram documentos oficiais datados de duas fases pelas quais o programa passou no Brasil: a primeira, que abrange o período de 1999 a 2006, quando este era gerenciado pelo Fundescola e a segunda, que se inicia em 2007, quando passou a ser gerenciado pela SECAD. Os documentos do Fundescola são: Manual de Capacitação Docente do Programa Escola Ativa, Escola Ativa - Aspectos Legais e Escola Ativa - Diretrizes de Implementação. Já os documentos da SECAD são o Caderno de Orientações para a Formação de Educadoras e Educadores e o Projeto Base. Esta divisão foi necessária em virtude das reformulações pelas quais o programa passou quando o Escola Ativa foi assumido pelo MEC, que trouxeram modificações em seus documentos. Estes documentos foram estudados com o objetivo de definir quais concepções de autonomia, de participação, de qualidade, de gestão escolar, de trabalho coletivo e de educação do campo o programa trouxe. Também procuramos discutir em quais correntes pedagógicas ele se embasa.

Com relação ao município de São José do Rio Pardo, foram analisados o Plano de Desenvolvimento Rural da gestão municipal de 2009 a 2012, o Plano de Gestão das escolas do campo e diários de professoras que passaram pela formação do programa. Além destes, estudamos os manuais de adesão e as portarias de criação de comitês locais do Plano de Ações Articuladas do MEC (PAR). Os manuais de adesão do PAR são guias elaborados pelo MEC e enviados aos municípios com instruções para que estes, por meio das Secretarias de Educação, façam a adesão ao plano pela plataforma do PAR na internet. Analisamos estes manuais para compreender o funcionamento do PAR. Estudamos também notícias de jornais de São José a fim de entender como e se os acontecimentos políticos locais que ocorreram durante a gestão de 2009-2012 (como troca de secretários de educação, por exemplo) influenciaram a educação do município, especialmente a educação no campo.

O Plano de Desenvolvimento Rural foi estudado com a finalidade de coletar informações sobre a história e sobre aspectos socioeconômicos do município, bem como algumas ações políticas locais voltadas à população rural. Os diários e pastas que as professoras produziram durante o curso de formação do programa foram importantes, juntamente com as entrevistas, para compreender a visão que estas possuem sobre a educação do campo, a autonomia, a gestão participativa, como também sobre o próprio homem do campo, sobre o papel do professor na escola e na implementação do programa. Os jornais pesquisados foram três. A busca por notícias nestes jornais teve a finalidade de tentar compreender a situação política do município entre os anos de 2009 e 2011 e acontecimentos que poderiam ter influência na educação no campo. Os manuais de adesão e as portarias de criação de comitês do PAR, juntamente com uma entrevista feita com a coordenadora municipal do PAR, foram úteis para compreender a descentralização administrativa e o papel que o MEC desempenha no monitoramento de políticas educacionais municipais, além de como isto pode interferir na gestão participativa da unidade escolar.

O trabalho de campo, por sua vez, foi realizado entre junho de 2011 e fevereiro de 2012 em São José do Rio Pardo e consistiu na produção de entrevistas com pessoas envolvidas de maneira direta ou não com a educação rural e também no registro de observações feitas em campo, assim como participações em assembléias, festas escolares e reuniões.

Os sujeitos entrevistados para esta pesquisa foram um pequeno produtor, secretária da Saúde, a coordenadora do PSF para o campo, professoras das escolas do campo que fizeram a formação docente do programa, a gestora do campo e seis membros das comunidades que residem próximas às escolas do campo e que participam das atividades escolares. Também tivemos a oportunidade de conversar sem gravar entrevistas, mas registrando notas em caderno, com funcionários da Secretaria de Educação, diversos integrantes das comunidades, merendeiras, professoras que não passaram pela formação do Escola Ativa e o prefeito municipal.

Tendo em vista que o objetivo do estudo foi a análise da gestão escolar e que o professor do campo é o principal implementador do programa, procuramos acompanhar com mais frequência o trabalho da gestora e das professoras do campo, embora as demais entrevistas tenham colaborado muito para a compreensão do desenvolvimento do programa no município.

A secretária da Saúde e a coordenadora do PSF para o campo foram entrevistadas com o objetivo de colher informações sobre as ações políticas municipais voltadas à população do campo, que poderiam ter relação com as escolas.

Os nomes dos sujeitos entrevistados para esta pesquisa são fictícios, para preservar sua identidade. O produtor Figueira foi entrevistado para esta pesquisa em virtude de seus conhecimentos sobre a agricultura local e sobre a história do município, além de ter participado do curso de formação docente do programa Escola Ativa, ministrando aulas sobre esses assuntos para as professoras do campo.

A gestora Verbena é diretora e coordenadora pedagógica das seis escolas do campo. É a primeira responsável pela implementação do programa no município, porém, seu trabalho com gestão participativa se iniciou antes mesmo da adesão ao programa.

Quanto às professoras, selecionamos aquelas que passaram pela formação docente do programa e demos preferência para as que lecionavam em salas multisseriadas, embora tenhamos entrevistado também algumas professoras de salas seriadas. As professoras da EMEB Venerando são Gerânio, Ipê e Pitanga. Esta última lecionou por onze anos na EMEB Santa Amélia, tendo recém-chegado à escola Venerando quando nos concedeu entrevista. As professoras da EMEB Santa Amélia

foram Magnólia e Liana. A professora da EMEB Barreirinho é Açaí. Todas ingressaram na rede municipal em 2000, sendo que Açaí e Magnólia já haviam lecionado nas escolas rurais na época em que eram gerenciadas pela Rede Estadual. Não foi possível gravar entrevista com a professora da EMEB Vila Maria, porém, foi feito registro de uma conversa em caderno de campo.

Entrevistamos quatro integrantes da comunidade Barreirinho e duas da comunidade Santa Amélia. Limoeiro e sua esposa foram selecionados, especialmente Limoeiro, por estarem bastante envolvidos com a escola Barreirinho. Buscando visões diferentes sobre a participação na escola, entrevistamos também Anis por ter sido caracterizada pela gestora como uma mãe de aluno menos envolvida. Cacau foi selecionada por ter quatro filhos, dois mais velhos, que estudam agora em escola urbana, mas que frequentaram a Barreirinho no passado, e dois mais novos, um matriculado na turma multisseriada e outro na turma infantil. As mães entrevistadas da comunidade Santa Amélia foram Camomila e Jasmim, que foram selecionadas por fazerem parte do Conselho de Escola. Temos, abaixo, a relação dos principais participantes desta pesquisa, suas profissões e o local ao qual pertencem (escola, comunidade ou secretaria).

NOME	CARGO/PROFISSÃO	LOCAL
Figueira	Produtor agrícola	-
Verbena	Gestora das escolas do campo	Secretaria Municipal de Educação
Gerânio	Professora	EMEB Venerando
Ipê	Professora	EMEB Venerando
Pitanga	Professora	EMEB Venerando
Magnólia	Professora	EMEB Santa Amélia
Liana	Professora	EMEB Santa Amélia
Açaí	Professora	EMEB Barreirinho
Limoeiro	Trabalhador rural	Comunidade Barreirinho
Anis	Trabalhadora rural	Comunidade Barreirinho
Cacau	Dona de casa	Comunidade Barreirinho
Jasmim	Dona de casa	Comunidade Santa Amélia
Camomila	Dona de casa	Comunidade Santa Amélia

As entrevistas foram realizadas nos meses de junho, setembro e novembro de 2011 e fevereiro de 2012 nas escolas do campo ou nas residências dos entrevistados. Foi utilizado um aparelho celular como gravador, cujo conteúdo era transmitido para um

notebook ao final do dia de trabalho de campo. As entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora nos mesmos meses em que foram realizadas, após o retorno do município pesquisado.

As entrevistas foram de dois tipos: semi-estruturadas e depoimentos, de acordo com a preferência do entrevistado. Na primeira coleta de dados, em 2011, as entrevistas com as professoras foram feitas em grupo, na escola em que trabalhavam. Na segunda, buscamos realizar as entrevistas com as mesmas docentes longe da escola e individualmente.

Não encontramos dificuldades para realizar a coleta de dados, já que apenas uma pessoa selecionada se recusou a participar. As demais foram bastante acessíveis o tempo todo, inclusive os secretários e o prefeito. As secretarias e as escolas, por sua vez, forneceram todos os documentos de que precisávamos. Docentes, gestora e famílias moradoras do campo se mostraram inteiramente dispostas a colaborar. As redações dos jornais pesquisados também nos garantiram acesso a todas as edições necessárias para a pesquisa.

O texto está organizado em três capítulos, de modo que o primeiro apresenta a contextualização histórica do objeto pesquisado e os dois últimos tratam diretamente deste.

No primeiro capítulo, partimos de uma concepção do Estado moderno como estado de classe, de seu papel em manter a hegemonia e o consenso e da importância da educação pública na manutenção desta hegemonia. Em seguida, abordamos a reestruturação/reforma pela qual passaram os Estados modernos após a crise econômica ocorrida nas últimas décadas do século XX. Tratamos também das mudanças que as reformas do Estado trouxeram para as concepções de políticas sociais. Em seguida, tratamos do contexto em que surge o programa *Escuela Nueva* na Colômbia, bem como de seu desenvolvimento naquele país até o momento em que passou a fazer parte das reformas do Estado financiadas pelo BM. Trazemos também a história de implementação do Escola Ativa no Brasil e, por fim, procuramos apontar os principais pontos do debate atual sobre concepções de educação do campo e a relação que estas concepções têm com o programa Escola Ativa.

O segundo capítulo foi direcionado para a apresentação da proposta do programa, de seus fundamentos pedagógicos, de suas concepções de autonomia e da participação na gestão escolar. Em seguida, discorremos sobre a implementação desta proposta em São José do Rio Pardo, tratando, primeiramente, sobre aspectos históricos e socioeconômicos do município e sobre uma caracterização das escolas do campo, das professoras e gestora entrevistadas. Depois, abordamos as mudanças ocorridas na educação no campo em São José com a implementação do Escola Ativa. Por fim, discutimos o conceito de qualidade educacional para o programa.

Já o terceiro capítulo tratou do objetivo específico desta pesquisa, a gestão escolar, aprofundando a discussão sobre os conceitos de autonomia e de participação na gestão do programa. Abordamos a autonomia e a participação do aluno do Escola Ativa usando como referencial teórico Pistrak e Makarenko, por serem autores que desenvolveram esses conceitos de maneira aprofundada, bem como desenvolveram uma concepção de gestão participativa. Discutimos também a autonomia do docente na estrutura de implementação do programa. Em seguida, descrevemos os tipos de participação das comunidades rurais que pudemos encontrar em cada uma das escolas pesquisadas, tentando compreender os fatores que influenciam nesta participação. Finalmente, discutimos a autonomia escolar no contexto da descentralização administrativa. Acreditamos que estes elementos juntos nos ajudam a compreender as possibilidades de autonomia e participação na gestão escolar na perspectiva do Escola Ativa.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.

1.1. A partir de uma concepção de Estado e do papel da educação.

Segundo Engels, as origens do Estado na história da humanidade estiveram na passagem do estágio de barbárie para o estágio de civilização. Ou seja, na transição de uma sociedade baseada no comunismo primitivo (sociedade gentílica) para uma sociedade de classes. O surgimento da propriedade privada, o desenvolvimento de um modo de produção escravista, a expansão do comércio, o dinheiro, a usura foram alguns dos elementos que impulsionaram transformações na sociedade e fizeram com que se constituísse a centralização da riqueza nas mãos de uma classe pouco numerosa, ao mesmo tempo em que as massas eram empobrecidas (ENGELS, 2002, p. 133-134).

A configuração social gerada pela civilização, baseada na divisão em classes, trouxe antagonismos que antes não existiam e fez com que dentro de uma mesma corporação gentílica surgissem conflitos de interesses entre ricos e pobres, devedores e usurários, o que tornou impossível a continuidade do sistema de gens. Para que as classes com “interesses econômicos colidentes” não se devorassem, surgiu a necessidade de um poder aparentemente colocado acima da sociedade, “chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’”: o Estado (ENGELS, 2002, p. 134-136).

Em seu embate com os filósofos idealistas, Engels afirma que o posicionamento do poder estatal acima da sociedade civil, como se estivesse situado independentemente dela, não é real, mas apenas aparente. Para ressaltar que é o Estado um produto da sociedade e não o contrário, destaca:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é a “realidade da ideia moral”, nem a “imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a **confissão de que esta sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis** que não consegue conjurar (ENGELS, 2002, p. 135-136, destaque nosso).

Esta “contradição irremediável” tem origem na divisão social do trabalho. A divisão do trabalho se deu como um processo histórico em que a ação própria do homem, isto é, o produto humano (o trabalho) transforma-se em um poder estranho a ele, que o subjuga e que escapa ao seu controle, ao invés de ser por ele dominado. Pois,

desde o instante em que o trabalho começa a ser distribuído como uma forma de fixação da atividade social, são impostas aos homens esferas exclusivas de atividades: o indivíduo viverá da pesca e será pescador, ou será pastor ou será crítico. No comunismo, ao contrário, a sociedade regula a produção geral e não há esferas exclusivas de atividades. Ou seja, o indivíduo não precisa tornar-se caçador ou crítico, mas tem a possibilidade de caçar, pescar ou criticar segundo seu desejo. Desta maneira, quando surge a divisão do trabalho, surge uma contradição entre o interesse do indivíduo ou da família e o interesse coletivo. Desta contradição, nasce o Estado (MARX, ENGELS, 1984, p. 46-47).

O interesse coletivo existe, de fato, como a “dependência recíproca de indivíduos entre os quais o trabalho está dividido”, mas apresenta-se de maneira abstrata como um “interesse geral”, uma forma ilusória de coletividade. Assim, quando o interesse coletivo toma a forma de Estado, apresentando-se como esfera do “interesse geral”, assume uma forma “autônoma”, porém, sempre erguida sobre a existência real de classes já condicionadas pela divisão social do trabalho. Isto significa que o Estado erige-se sobre uma estrutura social na qual há uma classe dominante e que os interesses defendidos por ele não são os interesses coletivos em sua forma concreta, mas em sua forma abstrata de representação de uma coletividade ilusória (MARX, ENGELS, 1984, p. 47-49).

A demarcação de um território e o aparecimento de uma força pública armada como decorrência da divisão social em classes são características do Estado que o distingue dos órgãos gentílicos. Como nasce para conter os antagonismos das classes e como nasceu também em meio aos conflitos entre elas, ele é sempre o Estado da classe economicamente mais poderosa, classe esta que se torna também aquela com maior poder político por intermédio do Estado. Assim, se na Idade Antiga o Estado pretendeu manter escravos subjugados e na Idade Média pretendeu manter os servos e camponeses dominados, na Idade Moderna é o instrumento de que o capital se serve para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 2002, p. 137).

Com efeito, Engels evidencia a função do Estado como puro instrumento de dominação quando analisa a situação miserável da classe operária inglesa no século XIX – uma época em que políticas sociais eram praticamente inexistentes – e o modo como a burguesia, fazendo-se valer das leis, parecia excluir totalmente o proletariado da

participação no Estado e na sociedade. Sobre a “Poor Law”, a lei que regulamentava a assistência aos pobres, “nunca se afirmou com tanta sinceridade, com tanta franqueza, que os que nada possuem só existem para ser explorados pelos proprietários e para morrer de fome quando estes já não mais puderem utilizá-los” (ENGELS, 2008, p. 323).

O Estado moderno constituiu-se entre os séculos XVIII e XIX na Europa, com algumas finalidades, entre elas: definir e estabilizar uma base territorial; instituir uma nação e conferir unidade a ela, estabelecendo língua, cultura e educação como elementos que garantem essa unidade; fornecer à sociedade legitimidade institucional, considerada em seus aspectos políticos, econômicos e sociais a partir das normas jurídicas. Apesar disso, não há uma homogeneidade na base nacional do Estado, nem sociológica, nem jurídica, nem cultural. Dificilmente os interesses da “nação” são identificados, a não ser quando são proclamados pelo próprio Estado, na busca pelo consenso (CASTANHO, 2003, p. 23).

As profundas mudanças econômicas e políticas decorrentes do capitalismo monopolista do século XX proporcionaram o desenvolvimento de análises marxistas diversas sobre o Estado, em contextos variados. Entre elas, as análises de Gramsci, que, dá primazia ao papel deste na busca por um consenso (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010, p. 34).

No século XX, ocorre uma ampliação da participação política com o sufrágio universal, com o surgimento de partidos políticos e de outras organizações (tanto de trabalhadores quanto do capital) e com o aparecimento do fascismo e do nazismo como movimentos de expressão da hegemonia política da burguesia. As relações de poder e de organização de interesses se tornam muito mais complexas, o que confere uma complexidade maior também ao Estado. Gramsci percebe um papel ampliado do Estado a partir deste período e formula uma teoria segundo a qual o Estado contemporâneo incorpora novas funções e inclui em seu interior a luta de classes, preservando a função de coerção, ao mesmo tempo em que busca o consenso (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010, p. 43).

Para Gramsci, existem forças que estão ligadas diretamente à estrutura da sociedade, isto é, ligadas às condições objetivas e materiais que existem independentemente de nossa vontade. São exemplos delas: o número de empresas e seus empregados, o número de cidades com sua dada população urbana, ou seja, são dados

da realidade material e objetiva, que, como condições dadas, não podemos simplesmente modificá-las ou desconsiderar sua existência (GRAMSCI, 2007, p. 40). É esta realidade material que servirá de base para o desenvolvimento de diversas ideologias, que atuarão na superestrutura. Quando estas ideologias se transformam em “partidos”, tem-se uma fase estritamente política, ou a passagem da estrutura para a superestrutura. É o momento em que as forças políticas:

entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer e se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas no plano “universal”, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados (GRAMSCI, 2007, p. 41).

Há uma multiplicidade de “sociedades particulares” que compõem a sociedade atual, porém, um ou mais grupos prevalecem relativamente ou absolutamente sobre os demais (o restante da sociedade civil), constituindo um grupo social hegemônico. Esta estruturação social configura a base do Estado compreendido como aparelho governante-coercitivo (GRAMSCI, 1980, p. 151). O papel da coerção fica com a sociedade política, entendida como o Estado *strictu sensu*: aparato policial e militar, sistema judiciário e administrativo (MONTAÑO, DURIGETTO, 2010, p. 45).

O Estado é concebido como a união dialética entre a sociedade civil e a sociedade política. A sociedade civil é entendida como uma organização dos aparelhos privados de hegemonia, isto é, composta de organizações sociais (partidos) que representam interesses das diferentes classes sociais. Desde que se entenda partido num sentido amplo e não formal, “numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido”, explica Gramsci. Partido em sentido amplo poderia ser, por exemplo, um movimento ou outra organização social que não seja literalmente uma sigla que dispute eleições, mas que represente determinado segmento social e que esteja atrelado a determinada ideologia, o que faz dele um aparelho privado de hegemonia (GRAMSCI, 1980, p. 151).

A distinção entre sociedade civil e política é metodológica e não real. Para Gramsci, as formulações liberais do livre-mercado estão baseadas na distinção artificial que se faz de ambas, quando se afirma que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que, portanto, o Estado não deve interferir regulamentando esta atividade. Sendo o Estado a própria sociedade organizada, sociedade civil e Estado se

identificam. Portanto, a concepção liberal do livre-mercado não deixa de ser um tipo de regulação de caráter estatal, mantida via ação legislativa e coercitiva: “é um fato da vontade consciente dos próprios fins e não a expressão espontânea, automática do fato econômico” (GRAMSCI, 2007, p. 47).

Por ser o Estado a união dialética entre sociedade civil e política, é também a união dialética entre coerção e hegemonia, entre força e consenso. A função repressiva ou coercitiva é complementar à função de busca pelo consenso (CURY, 2000, p. 56), sendo o consenso entendido como adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes em disputa (NEVES, 2005, p. 23). Entre força e consentimento se estabelece um equilíbrio segundo o qual, quanto mais forte o consentimento, menos necessária a coerção e vice-versa (CURY, 2000, p. 57).

Desta maneira, o exercício da hegemonia se caracteriza pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo diferente, de acordo com a situação, sem que este seja muito suplantado por aquela. Ao contrário, o exercício da hegemonia faz com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, que é expresso pelos “órgãos da opinião pública”, como jornais e associações (GRAMSCI, 2007, p. 95).

Neste sentido, o Estado é concebido como um “organismo próprio de um grupo”, que tem como destino criar condições favoráveis para que este grupo se expanda ao máximo. Os interesses do grupo dominante são coordenados de maneira concreta com os interesses gerais dos subordinados, em um “equilíbrio instável” no âmbito da lei. Assim, os interesses do grupo dominante prevalecem. Porém, prevalecem até certo ponto, pois, para Gramsci, existe a possibilidade de grupos dominados adquirirem homogeneidade, autoconsciência e organização, para articularem seus interesses como interesses de uma classe explorada e assim tentar conquistar hegemonia (GRAMSCI, 2007, p. 40-42).

Em outras palavras, a politização (ampliação da participação política) da sociedade civil que veio com o século XX contribuiu para que o consenso se constituísse, ao mesmo tempo, em: 1) instrumento de dominação da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia na sociedade contemporânea e 2) meio de emancipação política das classes dominadas na construção de outra hegemonia (NEVES, 2005, p. 24).

Gramsci destaca a burguesia como classe que permite uma passagem orgânica das outras classes à sua, diferente do que ocorria com os grupos dominantes que antecederam a Revolução Francesa. A classe burguesa está em constante transformação, capaz de absorver novos elementos, assimilando-os ao seu nível cultural e econômico e desassimilando também uma parte de si mesma. Pela própria característica da burguesia como classe, a função do Estado é alterada na passagem do século XIX para o XX e ele torna-se assim um “educador” em seu papel hegemônico (GRAMSCI, 1980, p. 147).

A hegemonia é a direção intelectual e moral da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação. Na sociedade capitalista, o Estado é uma organização burocrática do poder, ao mesmo tempo em que é estrutura reguladora do sistema capitalista, já que a classe dirigente está a favor do capital. Por meio do Estado, a classe dirigente exerce hegemonia (dirige moral, cultural e intelectualmente a sociedade), legitimando sua dominação (CURY, 2000, p. 54-55).

Como estrutura reguladora do sistema capitalista, o Estado tenta criar e manter as condições de acumulação. Porém, o processo de acumulação e concentração gera tensões que impõem ao Estado a função de manter um equilíbrio político e uma forma de harmonia que satisfaçam alguns interesses da classe dominada, desde que se mantenham nos limites que a classe dirigente permite (CURY, 2000, p. 55).

O Estado é então concebido como Estado de classe. É impossível que uma sociedade apresente igualdade política enquanto houver um Estado de classe. Não há também igualdade política sem que haja igualdade econômica. Apenas o grupo social que coloca o fim do Estado e o fim de si mesmo como objetivo a ser alcançado poderia criar um Estado com a tendência de eliminar divisões internas entre governados e governantes e criar um organismo social unitário (GRAMSCI, 1980, p. 144-145).

A função hegemônica que a classe dirigente exerce na sociedade civil confere ao Estado uma representação como universal, ou seja, como se os interesses que defende fossem os interesses de toda a sociedade, e não de um só grupo ou classe e como se ele se posicionasse acima das classes sociais. Quanto mais desfavorável é a situação política para a classe dirigente, mais ela tenta desenvolver o aparato ideológico que conserva sua hegemonia no interior da sociedade civil. Isto significa que a representação do Estado como universal em contradição com sua característica classista o faz desempenhar certas funções para garantir sua manutenção (CURY, 2000, p. 57)

Uma das principais funções do Estado é a tarefa educativa e formativa de “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção” (GRAMSCI, 2007, p. 23). Isto é, elevar a massa de sua população a certo nível cultural e moral, a fim de atender às necessidades do desenvolvimento das forças produtivas e atendendo, em consequência, aos interesses da classe dominante (GRAMSCI, 1980, p. 144-145).

Desta forma, os tribunais desempenham uma “função educativa repressiva e negativa” e a escola é a “função educativa positiva” do Estado de classe. Gramsci também chama a atenção para a função educativa que a sociedade civil exerce a partir de uma multiplicidade de iniciativas e atividades privadas, as quais ele chama de aparelho de hegemonia cultural e política da classe dominante (GRAMSCI, 1980, p. 144-145).

Nesta perspectiva, a educação é “um processo da concretização de uma concepção de mundo”, no qual a classe dominante tenta ocultar o privado no que seria público. Em outras palavras, apropria-se do público (a educação escolar estatal) e apresenta seus interesses de classe como interesses universais. O Estado, a favor da classe burguesa e do desenvolvimento capitalista, por um lado obriga-se a ceder o direito à educação a todos e, por outro, proclama a universalidade da educação como forma de ascensão individual. Assim, a educação, embora com função social, coloca-se na ordem do privado, em um movimento duplo: “o privado (de classe) se publiciza (na proclamação) e o público se privatiza” (CURY, 2000, p. 57-58).

A apropriação da educação escolar pela classe dirigente como função de uma hegemonia faz com que ela tenha um caráter ambíguo: a educação pública, ao mesmo tempo em que é instrumento de desocultação da desigualdade e da exploração também é veículo de dominação de classe. Ela possibilita que as massas tenham acesso à cultura e ao conhecimento, é capaz de auxiliar na organização e autoconsciência dos grupos dominados e, simultaneamente, serve para a manutenção da mesma dominação (CURY, 2000, p. 58). É neste sentido que o objeto desta pesquisa, o programa Escola Ativa, como programa educacional implementado em escolas rurais pelo Estado brasileiro, deve começar a ser compreendido.

1.2. A predominância da ideologia neoliberal no fim do século XX e a reestruturação dos Estados nacionais.

Partimos do período histórico que se inicia no final do século XX, com a crise econômica ocorrida na década de 1970, marcando um momento em que o capitalismo entra em nova fase de desenvolvimento e a elite política e econômica passa a se organizar de novas maneiras para garantir o lucro e a acumulação. Neste contexto, tanto o sistema produtivo quanto os Estados nacionais passaram por reestruturações.

A nova fase de acumulação capitalista é a base material para o predomínio da abordagem filosófica das correntes pós-modernas e da ideologia neoliberal. Para este trabalho, o ponto fundamental deste momento histórico é o triunfo do sistema capitalista de produção, que pode ser percebido pela desarticulação da classe trabalhadora e da esquerda política e pelo fim do “socialismo real” (HOBBSBAWM, 1995, p. 393-407).

Dentre outras coisas, a condição pós-moderna expressa a cultura da globalização, do neoliberalismo e revela uma cumplicidade com a lógica de mercado e com a direita política. Está associada à ideia de que não há alternativa para o desenvolvimento da sociedade humana, a menos que seja pela via da democracia liberal e do sistema capitalista de produção (SANFELICE, 2003, p. 5-7).

Interessa-nos neste trabalho a reestruturação pela qual o Estado passa nesta nova fase de acumulação capitalista, uma vez que foram desencadeadas uma série de mudanças nas concepções de administração pública, que, em última instância, reverberam sobre a administração escolar. Outro aspecto importante deste período histórico é a influência que a ideologia neoliberal exerce sobre as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais. Assim, faz-se necessária uma breve síntese do contexto histórico da crise da década de 1970 que deu oportunidade para o predomínio do neoliberalismo e que trouxe a necessidade de uma reforma do Estado.

Como sabemos, o capitalismo tem como fim a produção de mercadorias até o seu grau mais alto de desenvolvimento, no qual a própria força humana de trabalho se torna uma mercadoria. Este desenvolvimento direciona-se à acumulação e concentração de riquezas provenientes da exploração do trabalho humano.

O sistema capitalista está sempre orientado para o crescimento, não importando as consequências políticas, sociais ou ecológicas que o crescimento possa acarretar. A

ideologia capitalista ergue-se sobre um pilar básico segundo o qual: 1) o crescimento é bom e inevitável e 2) a crise, característica do funcionamento do capitalismo, é definida como falta de crescimento (HARVEY, 2005, p. 166-167).

Em um quadro geral, a evolução do capitalismo se deu em três fases diferentes: a primeira correspondeu ao período compreendido entre o século XV e o XVIII; a segunda se estendeu do século XVIII até o início dos anos 1970; e a terceira até os dias atuais. A lógica de operação do sistema permanece a mesma, mas a principal diferença, entre uma fase e outra, é a forma de acumulação do capital: comercial na primeira fase, predominantemente manufatureira na segunda e gerencial e financeira na atual (CASTANHO, 2003, p. 14-15).

O sistema capitalista não funciona de maneira racional, mas sim de modo caótico. As crises cíclicas e inerentes ao sistema acontecem quando a demanda, estimulada artificialmente, gera oferta descontrolada que, frequentemente, resulta em produção que excede a procura. Nestes casos, tem-se uma crise de superprodução (CASTANHO, 2003, p. 14). Para que a ordem social característica do capitalismo não seja ameaçada, essas crises precisam ser superadas por meio de reestruturações na produção e mudanças políticas (HARVEY, 2005, p. 170).

Durante parte do século XX, desde o período que corresponde ao fim das guerras mundiais até o início da década de 1970, alguns países europeus e os Estados Unidos passaram por um momento de intenso crescimento econômico e acumulação conhecido como Era de Ouro. Esse crescimento correspondeu, especialmente na Europa, a uma organização dos Estados nacionais pautada na regulação da economia e das políticas sociais: o Estado de Bem-Estar (HOBSBAWM, 1995, p. 254-255).

Porém, a riqueza acumulada na Era de Ouro esteve distribuída desigualmente, pois grande parte da população mundial – com ênfase para a América Latina – não teve acesso a ela (HOBSBAWM, 1995, p. 255-256). Apesar disso, este período de prosperidade na economia mundial deu oportunidade para que os países latino-americanos, como o Brasil, adotassem um modelo de desenvolvimento baseado na substituição de importações. O modelo consistiu na construção de uma indústria de base e de infra-estrutura econômica para ampliar progressivamente os ramos principais das indústrias nacionais (MINTO, 2006, p. 141).

Durante a Era de Ouro, o processo produtivo e a organização do trabalho eram amparados pelo taylorismo/fordismo. Orientados para a produção em escala destinada ao consumo em massa, estes modelos exigiam um grande contingente de trabalhadores empregados (o Estado de Bem-Estar também é caracterizado pelas políticas de pleno emprego), o que facilitava a organização sindical e a regulamentação estatal. Além disso, o Estado de Bem-Estar conferia determinado grau de compromisso entre empresas, sindicatos de trabalhadores e Estado, o que garantia um equilíbrio social relativo e impulsionava o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas (SAVIANI, 2005, p. 21).

Este padrão de acumulação funcionou relativamente bem enquanto obedeceu a uma produção dinâmica e a uma estabilidade social caracterizada por altas taxas de empregos, aumentos de salários e crescente aumento de gastos públicos (MINTO, 2006, p. 141-142)

Até que, em meados dos anos 1960, a lógica de acumulação fordista começou a apresentar problemas. Isto se deveu à criação de mercados de exportação de excedentes na Europa e no Japão e ao avanço da tecnologia sofisticada que proporcionou um deslocamento cada vez maior de trabalhadores da manufatura: as grandes linhas produtivas fordistas passaram a depender cada vez menos da força de trabalho diretamente empregada na produção (HARVEY, 2005, p. 135).

Paralelamente a isto, o desenvolvimento da industrialização em países do Terceiro Mundo fez com que a competição internacional se intensificasse, o que quebrou a hegemonia americana no âmbito da indústria fordista. O resultado disto foi a desvalorização do dólar e a substituição de taxas de câmbio fixas por taxas de câmbio flutuantes ou voláteis (HARVEY, 2005, p. 135).

No início da década de 1970, o capitalismo entrou em mais uma crise. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 295-396) a Era de Ouro foi interrompida entre 1973-5 em uma “depressão cíclica” que reduziu a produção industrial em economias desenvolvidas. De maneira geral, no mundo capitalista, o crescimento econômico continuou, porém, bem mais lentamente (com exceção de alguns países asiáticos, que ainda sustentavam ritmo rápido de crescimento). Na América Latina, na Ásia ocidental e na África, a produção caiu e os índices de pobreza aumentaram na década de 1980, considerada uma década de severa depressão para estas regiões do globo. Quanto aos

países do socialismo real, suas economias desabaram a partir de 1989. O autor acrescenta que mesmo em alguns países mais ricos e desenvolvidos (como EUA e Reino Unido) a pobreza e a miséria voltaram a ser evidentes nas grandes cidades nos anos 1980.

Para Harvey (2005, p. 135-140), os anos anteriores à crise mostraram que o fordismo e o keynesianismo¹ eram incapazes de conter as contradições inerentes ao capitalismo por serem rígidos. Os sistemas fordistas de produção em massa pressupunham investimento rígido de capital fixo e presumiam um crescimento estável e um mercado invariável. Isso impedia flexibilidade de planejamento, sem contar a rigidez existente nos contratos de trabalho, e toda tentativa de superar esses problemas encontrava resistência da classe trabalhadora. Assim, o mundo adentrou a década de 1970 em uma recessão que abriu espaço para pôr em movimento um conjunto de processos que confrontavam diretamente a rigidez fordista. A economia mundial das décadas de 1970 e 1980 não era mais a da Era de Ouro, apesar de ser o produto dela. A produção havia sido globalizada e transformada pelas profundas alterações tecnológicas. Por isso, as décadas de 1970 e 1980 foram um período bastante conturbado de reestruturação econômica e de reajustamento social e político, pois significaram uma transição para um novo regime de acumulação associado a um novo sistema de regulação política e social: o regime de acumulação flexível (HARVEY, 2005, p. 135-140; HOBBSAWN, 1995, P. 402).

Hobsbawm (1995, p. 398) afirma que o fato fundamental da crise do início dos anos 1970 não é que o capitalismo não funciona mais tão bem quanto na Era de Ouro, mas sim que suas operações tornaram-se incontroláveis: o grande instrumento controlador do capitalismo era a política de governo keynesiana, que, coordenada nacional ou internacionalmente, não operava mais da mesma maneira. Assim, de acordo

¹ O Estado de Bem-Estar também é chamado de Estado keynesiano. Esta concepção de Estado, elaborada pelo britânico John Maynard Keynes, substitui a “mão invisível do mercado” de Adam Smith e o *laissez-faire* do liberalismo clássico pela regulação estatal no mercado, pela intervenção do mercado na economia, buscando desencorajar o capitalista a poupar (guardar seu dinheiro improdutivamente) e incentivando-o a investir na atividade produtiva, gerando empregos e renda maior, ao mesmo tempo em que impulsiona o consumo. Em contexto de baixa demanda de mercado, isto é, em períodos de crise, é papel do Estado estimular a produção e o aumento da demanda efetiva. O Estado estimula a produção suprimindo a falta de investimento privado nela com a ampliação do investimento público e aumenta a demanda no mercado dando condições à população de consumir com o estímulo ao pleno emprego, altos salários e com amplo investimento em políticas sociais, como saúde pública, educação pública e obrigatória, transporte, cesta básica, construção civil para moradias (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010, p. 57).

com o autor, os Estados nacionais “perdem seus poderes econômicos” no fim do século XX.

Esta “perda de poder econômico” do Estado relaciona-se com o crescimento da ideologia neoliberal no contexto da crise econômica. Como diz Hobsbawm, “a única alternativa oferecida era a propagada pela minoria de teólogos econômicos ultraliberais”, que afirmavam que a economia e a política da Era de Ouro impediam o verdadeiro motor do crescimento econômico: os lucros. Pretendiam um Estado que, diferentemente do Estado regulador keynesiano, fosse mínimo e adepto do livre mercado (HOBSEBAM, 1995, p. 398).

Deste modo, no contexto da reestruturação produtiva, os neoliberais encontram oportunidade para difundir sua doutrina e programas de política econômica. As condições propícias para a difusão da ideologia neoliberal estão na crise do modelo fordista que, para ser superada, apontava na direção de formas de produção e de relações entre capital e trabalho flexíveis, que passam a ser perseguidas por todas as empresas (TEIXEIRA, 1998, p. 214). O neoliberalismo ganhou força e tornou-se hegemônico, defendendo a ideia de que a crise econômica é consequência de um Estado incompetente e excessivamente regulador.

Neste momento, é importante voltarmos a atenção para as concepções da social democracia, que serviram de base para o Estado keynesiano e para as concepções neoliberais, predominantes na atualidade. Tanto a abordagem social democrata quanto a neoliberal são provenientes de vertentes da corrente liberal. Porém, têm como pontos divergentes suas visões sobre o papel do Estado na intervenção da economia e sobre políticas sociais. De maneira geral, a abordagem social democrata considera o Estado regulador e intervencionista, enquanto a abordagem neoliberal defende a minimização do papel do Estado. Em relação às políticas sociais, a visão neoliberal é essencialmente individualista, enquanto a social democracia considera o coletivo.

Ressaltamos, entretanto, que a social democracia não trata do coletivo da mesma maneira que o socialismo o faz, mas é uma abordagem ligada a um momento histórico (período entre o pós-guerra e a década de 1960) em que as organizações de trabalhadores estavam fortalecidas e em que o Estado negociava direitos trabalhistas e políticas sociais com coletivos da classe trabalhadora. Como explica Teixeira (1998, p. 213-214), a distribuição da riqueza acontecia mediante acordos em que capital e

trabalho concordavam em elevar a produtividade e a intensidade do trabalho ao máximo, em troca de salários e lucros crescentes. A luta pela distribuição da riqueza social se desenvolvia sobre uma base composta por coletivos que representavam as classes trabalhadoras, como partidos de massa e sindicatos com grandes estruturas corporativistas. Por um lado, o Estado oferecia subsídios à acumulação de capital e, por outro, executava políticas de bem-estar. O contrário ocorre com a abordagem neoliberal, relacionada a outro momento histórico (pós-crise da década de 1970) em que o individualismo é priorizado nas formulações de políticas sociais.

Para a social democracia, o bem-estar e a igualdade são pré-requisitos indispensáveis ao exercício pleno da individualidade e da liberdade. Por isso, esta corrente propõe políticas relativas à reprodução econômica e social, com o objetivo de assegurar o maior bem-estar para o maior número possível de indivíduos, abrindo espaço para legitimar o aprofundamento da ação estatal na economia e em outras instâncias privadas (AZEVEDO, 2001, p. 19).

Como já mencionado, a social democracia relaciona-se ao Estado intervencionista ou keynesiano. Para Gramsci, (1980, p. 148-149), o conceito de Estado intervencionista tem origem econômica e liga-se, de um lado às correntes protecionistas ou de nacionalismo econômico e, de outro, à tentativa de entregar a um determinado grupo estatal a “proteção” das classes trabalhadoras contra os excessos do capitalismo. Já o liberalismo, em geral, defende a entrega desta “proteção” à sociedade civil e as diversas forças que nela existem, ficando o Estado como guardião da “lealdade do jogo” e de suas leis.

A abordagem social democrata foi desenvolvida a partir das lutas históricas dos trabalhadores por emprego e por direitos de proteção ao trabalho, demandas que foram, gradativamente, encontrando espaço para serem viáveis nas metas do pleno emprego, do crescimento econômico e da estabilidade dos preços. Desenvolveu-se também entre as contradições características do desenvolvimento capitalista, como resultado de suas crises e da estratégia de contorná-las (AZEVEDO, 2001, p. 19).

Já o neoliberalismo é uma corrente nascida após a Segunda Guerra Mundial e inspirada no liberalismo clássico do século XVII, especialmente em seu princípio de condução da atividade econômica pela “mão invisível” do mercado como uma condição à maximização do bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão de Hayek,

tido como uma reação entusiástica contra o Estado intervencionista e de bem-estar social (ANDERSON, 2003, p. 9; AZEVEDO, 2001, p. 10).

De acordo com esta corrente de pensamento, o Estado regulador, isto é, aquele que limita os mecanismos de mercado, é uma ameaça à liberdade econômica e política. Portanto, o neoliberalismo defende um Estado que não interfira na regulação e na distribuição da riqueza e da renda. Em seu lugar, o mercado é que atuaria como responsável pela regulação/distribuição. Os neoliberais justificam o mercado e não mais o Estado como regulador, fundamentados nos princípios do individualismo e da liberdade: um aumento ou incremento cada vez maior das habilidades e da competitividade dos indivíduos possibilitaria a busca ilimitada pelo ganho e, inevitavelmente, faria produzir o bem-estar (ANDERSON, 2003, p. 9; AZEVEDO, 2001, p. 10).

O princípio do individualismo está associado à ideia de que primeiro existe o indivíduo, com seus interesses e carências, depois a sociedade, como resultado de um pacto estabelecido entre os indivíduos para viverem sob leis instituídas politicamente. E o interesse próprio é o melhor meio para garantir a coesão social, pois cada um, ao cuidar de si mesmo, acaba beneficiando o outro, na medida em que a satisfação de suas carências e necessidades depende da satisfação de carências e necessidades do outro. Se cada um cuida de si e ninguém cuida do outro, todos realizam o bem comum, o interesse geral da sociedade, sob o prenúncio de uma razão invisível: o mercado. O mercado é entendido como algo surgido naturalmente, como consequência da evolução da sociedade. As necessidades dos indivíduos só poderiam ser satisfeitas por meio do comércio, por meio da troca de mercadorias. O comércio é o espaço por excelência da realização da liberdade dos indivíduos. O Estado, segundo os neoliberais, não pode interferir na liberdade dos indivíduos. Daí parte a ideia de que a liberdade política só pode ser conseguida com a liberdade de mercado (TEIXEIRA, 1998, p. 228-229).

Afirmavam os neoliberais que as causas da crise da década de 1970 (que combinava baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação) eram o poder “nefasto e excessivo” dos sindicatos e do movimento operário como um todo, responsável por impedir a acumulação capitalista com reivindicações por salários e pressões para que o Estado aumentasse os gastos sociais cada vez mais. O remédio era manter um Estado forte em sua capacidade de destituir o poder dos sindicatos e forte no

controle do dinheiro, mas fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (ANDERSON, 2003, p. 10-11).

Na obra *O Caminho da Servidão*, Hayek posiciona-se contrário aos sistemas políticos totalitários, ao socialismo, às formas de coletivismo e ao controle centralizado da economia, como ocorria no Estado keynesiano. Defende firmemente a liberdade de mercado que relaciona com a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades individuais e com a concorrência (HAYEK, 2010).

Na visão neoliberal, o intervencionismo do Estado keynesiano é visto como negativo, daí a defesa do “Estado mínimo”. Mas é preciso enfatizar que o real Estado mínimo não é absolutamente avesso à regulação. A possibilidade geral das crises capitalistas impõe a condição de uma regulação inevitável. O que ocorre é que a natureza desta regulação será determinada pela forma como a crise se manifesta, isto é, a crise pode requerer um Estado nos moldes do intervencionismo keynesiano, voltado para a restauração do nível de demanda efetiva ou, ao contrário, um Estado intervencionista nos moldes neoliberais (MORAES, 1996). Explicamos abaixo.

Hayek via a possibilidade de planificação da economia, mas apenas quando o planejamento estivesse orientado para a concorrência e nunca contra ela. Para ele, a concorrência é um mecanismo efetivo que orienta os esforços individuais, um mecanismo que dispensa o “controle social consciente”. Hayek não dispensa totalmente o que chama de “intervenção coercitiva na vida econômica”, pois afirma que é desejável que se recorra ao controle direto pela autoridade quando não é possível criar condições para o funcionamento apropriado da concorrência (HAYEK, 2010, p. 58-60).

Criar as condições em que a concorrência seja tão eficiente quanto possível, complementar-lhe a ação quando ela não o possa ser, fornecer os serviços que; nas palavras de Adam Smith, “embora ofereçam as maiores vantagens para a sociedade, são contudo de tal natureza que o lucro jamais compensaria os gastos de qualquer indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos”, são as tarefas que oferecem na verdade um campo vasto e indisputável para a atividade estatal. Em nenhum sistema racionalmente defensável seria possível o estado ficar sem qualquer função. Um sistema eficaz de concorrência necessita, como qualquer outro, de uma estrutura legal elaborada com inteligência e sempre aperfeiçoada (HAYEK, 2010, p 60).

Porém, de acordo com a abordagem neoliberal, uma intervenção governamental mais intensa ou sistematizada tenderia a igualar as condições de concorrência e competitividade. Isso seria negativo porque inibiria os estímulos necessários para a competição em uma sociedade livre. Por este ponto de vista,

contrariamente à social democracia, para a qual igualdade é pré-requisito para o exercício pleno da individualidade, na abordagem neoliberal, a desigualdade pode ser vista como benéfica, na medida em que estimula a concorrência e a competição entre os indivíduos, fazendo com que estes busquem o aperfeiçoamento individual (AZEVEDO, 2001, p. 12).

Isto porque os programas sociais e as formas de proteção aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistas pelos neoliberais como elementos que tendem a impedir a livre iniciativa e a individualidade, desestimulando a competitividade, produzindo sujeitos acomodados e dependentes dos subsídios estatais (AZEVEDO, 2001, p. 13). Entretanto, não significa que o Estado neoliberal não forneça políticas sociais. Para Hayek era possível haver um sistema amplo de serviços sociais, desde que estes serviços fossem organizados de maneira a não tornar a “concorrência” ineficaz em vastos setores da vida econômica (HAYEK, 2010, p.59).

Nos anos de crise, seria necessário para seu controle, de acordo com os neoliberais, uma disciplina orçamentária com a contenção dos gastos com o bem-estar e a restauração de uma taxa de desemprego entendida² como “natural”, isto é, a criação de um exército de reserva que enfraquecesse os sindicatos e restringisse o poder do movimento operário (ANDERSON, 2003, p. 11; CASTANHO, 2003, p. 28).

Por isso, a disseminação da ideologia neoliberal a partir dos anos 1970 foi um dos fatores da intensa desarticulação da classe trabalhadora que tem ocorrido desde então. Outro agravante foi também a crise do socialismo: a vitória do Ocidente na Guerra Fria foi o triunfo do capitalismo neoliberal. Desde então, nas últimas décadas, tem havido um processo de desarticulação e de enfraquecimento de diversas organizações anticapitalistas, como movimentos guerrilheiros e de libertação nacional, partidos comunistas, organizações sindicais e operárias. Paralelamente, o processo de automação da produção contribuiu para um aumento significativo do desemprego e do

² O período anterior às políticas de pleno emprego do Estado de Bem-Estar, conhecido como Grande Depressão, foi tempo de crise econômica agravada pelas Guerras Mundiais e caracterizada por altíssimas taxas de desemprego. Estas taxas de desemprego foram bastante reduzidas pelo Estado keynesiano com as políticas de pleno emprego (HOBBSBAWM, 1995). De acordo com os neoliberais, para que o crescimento e a acumulação fossem retomados a partir dos anos 1970, as taxas de desemprego deveriam seguir seu curso “natural”, isto é, sem que o Estado interviesse para criar condições de emprego aos trabalhadores, pois “qualquer economia de mercado eficiente” teria o desemprego como mecanismo natural (ANDERSON, 2003, p. 15).

emprego precarizado, fazendo com que a classe trabalhadora perdesse forças como um coletivo e assumisse uma postura individual e defensiva (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010; HOBBSAWM, 1995; ANDERSON, 2003, p. 17-18).

Desta maneira, o consenso keynesiano em torno do crescimento, pleno emprego e equidade foi sendo substituído pelo consenso neoliberal, em torno dos equilíbrios macroeconômicos, da competitividade global, da eficácia empresarial e individual. Para que o sistema capitalista continuasse a gerar acumulação e concentração de riquezas, houve a necessidade de restaurar a ordem no mundo do trabalho, enquanto se libertava o capital da regulamentação estatal keynesiana (FIORI, 1998, p. 117).

Esta restauração no mundo do trabalho apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Tem como modelo predominante de produção o toyotismo, desenvolvido no Japão com a finalidade de ser adaptado às flutuações do mercado. O toyotismo substitui a produção em massa de itens padronizados, com formação de grandes estoques, por produção em pequenos lotes de itens variados, baseada na demanda e sem estoques (produção *just in time*). O trabalho, antes baseado em alto grau de especialização de tarefas, agora demanda do trabalhador a realização de múltiplas tarefas. Ou seja, o mercado de trabalho passa a demandar um trabalhador flexível (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010, p. 181; HARVEY, 2005. P. 167).

O desemprego característico da acumulação flexível é estrutural e implica a necessidade de destruição e construção rápidas de habilidades, salários reais modestos (quando existem) e retrocesso do poder sindical (HARVEY, 2005, p. 141).

Essencialmente, a diferença entre o mundo do trabalho keynesiano e o mundo do trabalho da acumulação flexível é que neste último está implícito o crescimento da economia, mesmo que setores enormes da população estejam excluídos do processo produtivo, coisa que, nos anos 1960, não se acreditava que pudesse ocorrer. No regime de acumulação fordista não poderia existir desenvolvimento econômico sem um consequente desenvolvimento no mercado de trabalho, portanto, mercados excludentes teriam efeito negativo e involutivo sobre o próprio sistema capitalista. Já no regime flexível, as economias podem crescer excluindo e multiplicando a discriminação a milhares de pessoas. Desta maneira, a palavra de ordem no mundo do trabalho flexível,

substituindo a busca por garantia de empregos, passa a ser empregabilidade: a possibilidade de ser empregado traduzida em melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis (GENTILI, 2005, p. 54).

Com relação aos aspectos políticos, Anderson (2003, p. 12-16) menciona uma onda de direitização dos governos em vários países europeus a partir dos anos 1970, num processo que foi se constituindo numa verdadeira hegemonia neoliberal. Neste período, países onde governos mais próximos à social democracia assumiram o poder, logo foram forçados pelos mercados financeiros internacionais a mudarem seu curso, dando prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, as concessões fiscais aos detentores do capital e o abandono do pleno emprego. Segundo o autor, no início, somente governos declaradamente de direita aderiram às políticas neoliberais, depois, qualquer governo cedeu, até mesmo os autoproclamados de esquerda.

Já na América Latina, as experiências neoliberais aconteceram mais intensamente nos anos 1990, embora o Chile tenha sido uma espécie de experiência piloto na década de 1970 (ANDERSON, 2003, p. 19-20). As estratégias que direcionaram as reestruturações econômicas e políticas na América Latina em busca do consenso neoliberal foram estabelecidas no Consenso de Washington, uma reunião promovida em 1989, entre intelectuais e organismos internacionais atuantes em setores diversos da economia.

O Consenso de Washington procurou traçar um programa de políticas fiscais e monetárias associadas a um conjunto de reformas institucionais em países latino-americanos. O objetivo era desregular e abrir as economias desenvolvimentistas da América Latina, em busca do consenso e da hegemonia neoliberal. As proposições definidas no Consenso incluíam a privatização de empresas dos setores públicos e a associação de seus programas de estabilização financeira na oferta abundante de capitais que haviam sido disponibilizados pela globalização (FIORI, 1998, p. 121).

A aceitação, por parte dos países periféricos, das reformas e políticas de ajuste se explica, em parte, porque no Brasil, assim como em outros países da América Latina, constituiu-se, no período entre as primeiras manifestações da crise econômica e o momento em que houve efetivas articulações internacionais para enfrentá-la, uma espécie de política de “compra de tempo” que teve como consequência a expansão da

dívida externa. A situação de falência e de dependência financeira destes países tornou a aceitação das políticas praticamente inevitável (MINTO, 2006, p. 143), embora o papel das forças políticas internas dos países latino-americanos na aceitação das reformas tenha sido também fundamental: os países que, no início dos anos 1980 resistiram à imposição do neoliberalismo, sustentando políticas neoestruturalistas, logo se submeteram aos ditames do capital transnacional. Como foi o caso do Brasil nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso (LEHER, 1999, p. 24).

Desta maneira, na América Latina e em outros países em desenvolvimento, a necessidade de reordenação do Estado segundo preceitos do capital transnacional, adquiriu centralidade na agenda pela pressão da comunidade internacional e dos organismos financeiros. Estas reformas foram intensificadas nos anos 1990 e se constituíram num processo de longo prazo que envolveu diferentes estágios. Em um primeiro estágio, o foco foi a abertura dos mercados, a desregulamentação e a privatização. Num segundo momento, o objetivo esteve relacionado com a reorganização administrativa das instituições estatais (SOUZA, CARVALHO, 1999, p. 187-190), incluindo os sistemas públicos de ensino.

1.3. As concepções de políticas sociais do Banco Mundial.

Como já visto até aqui, o modelo de acumulação flexível acompanhado da hegemonia neoliberal foi o contexto para uma reestruturação no Estado. Em síntese, o Estado keynesiano, para o bem do próprio desenvolvimento capitalista, como acreditavam os economistas da época, precisava ser regulador e rígido e agir na tentativa de socializar o bem-estar social. O compromisso entre Estado, sindicatos e empresas proporcionava a negociação coletiva com as organizações de trabalhadores. Entretanto, a partir das décadas de crise houve a necessidade, a fim de retomar o crescimento e a acumulação, de que o Estado subsidiador fosse 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.

Apesar de já termos nos referido aos organismos financeiros internacionais, não especificamos seu papel na ordem mundial que se instala após a crise da década de 1970. No contexto de expansão da acumulação capitalista a condições não mais controláveis pelos Estados nacionais, estes organismos e organizações políticas multilaterais, que ao longo da década de 1940 haviam surgido no cenário político e econômico mundial (BM, FMI, ONU, entre outros), ganharam poder e força. Nos processos de expansão financeira do capital, articulado com o enfraquecimento dos Estados nacionais e com a necessidade de reorganização política em escala global, estes organismos, com destaque para o Banco Mundial, passaram 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 BM tornou prioritários os empréstimos para as reformas do Estado.

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.

Além disso, para o BM, também é importante estratégia educacional o estímulo à participação da comunidade na educação: “a maior parte das famílias contribui direta ou indiretamente com os custos da educação, mas poderiam tomar parte na administração e supervisão das escolas, junto com toda a comunidade” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 134), o que será abordado com maior profundidade por meio das concepções do Programa Escola Ativa no segundo capítulo.

1.4. A reforma do Estado e da gestão pública no Brasil.

Os ditames do capital transnacional exigiram, além de reformas na economia, reformas no Estado e na administração pública. Como a reforma do Estado no Brasil teve suas particularidades em virtude dos processos históricos que se deram aqui, faremos algumas considerações.

A primeira delas é que a constituição de um Estado nacional brasileiro se deu tardiamente. Por muito tempo, o Brasil foi um território em consolidação, uma extensão do poder português e uma sociedade em formação. Com o fim da monarquia e início do período republicano, emergiram condições diversas para que se constituísse um Estado nacional, mas a oligarquia militar prorrogou este processo até 1930. Finalmente, em virtude de pressões internas, relacionadas à burguesia industrializante, e externas, como a influência do capital internacional buscando parcerias com o Terceiro Mundo como uma saída para a crise de 1929, o Estado nacional, no Brasil, consolida-se no século XX, com a tarefa de conduzir a industrialização (CASTANHO, 2003, p. 24-27).

Para Teixeira (1998, p. 217), a história da ascensão e crise do modelo fordista de acumulação em países de capitalismo desenvolvido se assemelha ao que ocorreu aqui. Ao menos em linhas gerais, o autor acredita que a impressão que se tem é a de que o padrão de acumulação capitalista no Brasil deu-se em uma fase liberal (o modelo

agrário exportador) seguida de uma intervenção planejada (quando o Estado consolida-se e passa a conduzir o modelo industrial), substituída por uma liberalização maior na economia (quando o Estado passou pela reestruturação recomendada pela cartilha neoliberal). Teixeira (1998, p. 217-219) menciona que, para Francisco de Oliveira, a passagem do modelo agrário exportador para o modelo que tem a indústria como centro do processo de acumulação se deu a partir dos anos 30 do século XX. Nesta passagem, a intervenção do Estado foi fundamental para criar as condições materiais necessárias ao desenvolvimento e consolidação da industrialização, tais como: a criação de um mercado de trabalho urbano mediado por leis trabalhistas compatíveis com as novas relações de trabalho; o financiamento do processo de investimento do novo modelo de acumulação; a criação de um setor produtor de bens e insumos básicos para a indústria.

Desta maneira, o Brasil passou também por um período de intervenção estatal no processo produtivo. Isto significa que, por um período, o Estado brasileiro e seus congêneres europeus foram marcados por uma mesma racionalidade (bem como entraram em crise pelas mesmas razões: erosão de suas bases de legitimidade e a crise fiscal). Ocorre que, longe de diminuir as desigualdades sociais, este Estado interventor no Brasil aprofundou-as, pois ele nasceu trazendo a herança da estrutura de extrema concentração de renda do período colonial, diferentemente dos Estados europeus (TEIXEIRA, 1998, p. 221-222).

A segunda consideração é que, como veremos, internacionalmente, as reformas do Estado e da administração pública pautaram-se em uma crítica ao modelo burocrático de administração e na consolidação de práticas de gestão baseadas no modelo gerencial, proveniente da esfera privada. Entretanto, o Estado brasileiro, em virtude de suas raízes nas relações típicas do meio rural (estabelecidas entre senhores de engenho e escravos e no tipo primitivo de família patriarcal) nunca foi puramente burocrático. O desenvolvimento e a urbanização do país acarretaram efeitos que podem ser percebidos até hoje, por exemplo, na difícil distinção entre os domínios público e privado (HOLANDA, 1984, p. 105).

Assim, o funcionalismo público no país sempre apresentou característica patrimonial: uma gestão em que as questões políticas coletivas se confundem com assuntos de interesses particulares. As funções, os empregos e os benefícios são direitos pessoais do funcionário e não interesses objetivos, como aconteceria em um Estado

verdadeiramente burocrático. A escolha das pessoas que exercem funções públicas se faz de acordo com a confiança pessoal que os candidatos merecem (HOLANDA, 1984, p. 106). Por exemplo, apesar de haver escolha de diretores de escola por concurso público e processo eletivo, as nomeações ainda são muito comuns.

Em virtude destes e outros processos históricos ocorridos aqui, a democratização da educação brasileira aconteceu tardiamente, chegando ao século XX com a necessidade de resolver questões há muito tempo superadas em outros países (SAVIANI, 2010, p. 241-265; CASTANHO, 2003, p. 34; MENDONÇA, 2001, p. 84). Para Mendonça (2001, p. 85), se no Estado brasileiro em geral o patrimonialismo é marcante, na escola, o jogo de forças burocráticas e patrimoniais (marcadas também por relações acentuadamente domésticas) revela-se em tensão constante, traduzida em um esforço por modernização que se opõe à resistência de forças tradicionais.

Neste momento, é pertinente retomar o que diz Neves (2005) sobre o desenvolvimento da correlação de forças em disputa por hegemonia no país. A politização da sociedade brasileira ocorreu ao longo do século XX de maneira paulatina e não-linear, na medida em que o país configurou-se em uma formação urbano-industrial. Em cada conjuntura do processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira, tanto o bloco de forças relacionado ao projeto de sociabilidade burguesa quanto os blocos relacionados com o projeto do proletariado foram se constituindo em sujeitos políticos coletivos que disputam hegemonia na sociedade civil e nos aparelhos de Estado (NEVES, 2005, p. 85 e 86).

O período desenvolvimentista (1930-1989) é aquele no qual a burguesia apropria-se do Estado brasileiro para conduzir o processo de modernização capitalista. Ao mesmo tempo, é a fase em que a classe trabalhadora empreende várias tentativas de se tornar protagonista da sua história, porém, contando quase sempre com a repressão e cooptação por parte da burguesia. Apesar disso, a modernização capitalista que o Estado conduziu ofereceu condições para a organização da classe trabalhadora em partidos, movimentos sociais e sindicatos. Ao final dos anos 1980, era possível caracterizar a relação de forças políticas por um avanço progressista e por um refluxo conservador momentâneo (NEVES, 2005, p. 87-88).

Esta configuração modificou-se consideravelmente a partir dos anos 1990, em um processo acelerado de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia

burguesa, coincidindo com a ofensiva neoliberal que provocou as reformas do Estado (NEVES, 2005, p. 89).

No Brasil, a agenda das reformas foi introduzida nos governos de Collor de Mello e Itamar Franco na primeira metade dos anos 1990. Esta foi uma primeira etapa da implantação da nova sociabilidade neoliberal, marcada por políticas de ajuste econômico, com privatizações e a introdução do Plano Real (NEVES, 2005, p. 89-91; CASTANHO, 2003, p. 28).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) as reformas foram empreendidas com mais intensidade, por meio do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), extinto no segundo mandato do presidente e que teve como titular ao longo de quase todo o primeiro mandato o ministro Bresser-Pereira (SOUZA, CARVALHO, 1999, p. 195). Nesta etapa, o governo voltou-se à reestruturação do Estado em suas funções econômicas e ético-políticas: de produtor direto de bens e serviços, o Estado passa a ser coordenador de iniciativas privadas (NEVES, 2005, p. 92).

Em uma terceira etapa, que se iniciou com o primeiro mandato de Lula em 2003 e tem se desenvolvido até o momento atual, o objetivo foi dar continuidade à execução das reformas estruturais, especialmente no que se refere à desregulamentação financeira e a redução dos direitos sociais (NEVES, 2005, p. 95; BOITO, 2003, p. 1).

O discurso que defende as reformas do Estado parte de uma suposta constatação de que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial era consequência da natureza excessivamente regulatória e burocrática do Estado. Assim, nos anos 1990, a classe dirigente brasileira iniciou o empreendimento de diminuição do raio da ação e do papel do Estado na condução da sociedade (MELO, FALLEIROS, 2005, p. 175).

Esta concepção é perceptível nos textos de Bresser-Pereira sobre a reforma da administração pública no Brasil:

A causa fundamental dessa crise econômica foi a crise do Estado (...) que se desencadeou em 1979, com o segundo choque do petróleo. Crise que se caracteriza pela **perda da capacidade do Estado de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado**. Crise que se define como uma crise fiscal, como uma **crise do modo de intervenção do Estado**, como uma **crise da forma burocrática pela qual o Estado é administrado** (...) (BRESSER-PEREIRA, 1996a, p. 3, destaques nossos).

Neste trecho, o ex-ministro refere-se ao Estado como incapaz de regular a economia e indica que o modelo administrativo burocrático e o intervencionismo estatal precisam ser superados. Em outra passagem, o autor afirma que “a crise do Estado implicou na necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo” e que a “globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir suas funções” (BRESSER-PEREIRA, 1996a, p. 1). Mais adiante, o ex-ministro esclarece que o novo papel do Estado é o de:

facilitar para que a economia nacional se torne **internacionalmente competitiva**. A regulação e a intervenção continuam necessárias na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infra-estrutura – uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que **capacite os agentes econômicos a competirem a nível mundial** (BRESSER-PEREIRA, 1996a, p. 1, destaques nossos).

Em outras palavras, o que está por trás da constatação de que a crise econômica era a crise fiscal de um Estado considerado como exageradamente provedor é a necessidade de adequar o Estado às exigências ou às estratégias adotadas para a manutenção do capitalismo (ADRIÃO, PERONI, 2007, p. 256).

As reformas na gestão pública consistiram, de maneira geral, na consolidação de discursos e práticas de um modelo de gestão derivado do setor privado: o modelo gerencial. O discurso relacionado ao modelo gerencial de gestão traz em sua essência uma crítica ao modelo burocrático, que, apontado como ineficiente, rígido e lento passou a ser considerado inadequado para o novo contexto institucional (SECCHI, 2009, p. 348-349).

O BM, como financiador das reformas do Estado, traçou quatro grandes objetivos centrais que as balizaram: 1) a melhoria da eficácia da atividade administrativa; 2) a melhoria da qualidade na prestação de serviços públicos; 3) a diminuição das despesas públicas; 4) o aumento da produtividade na administração do Estado. Isto é, partindo destes objetivos, o que se pretendeu foi modernizar os serviços de administração pública dos países periféricos pelo aperfeiçoamento dos sistemas de gestão, acompanhamento e controle de recursos humanos e financeiros (SOUZA, 2008, p. 92).

São importantes nesta modernização da administração pública os conceitos de flexibilização e autonomia de gestão, como uma maneira de adequar os Estados periféricos à racionalidade econômica dos países ricos, utilizando os mesmos critérios

de produtividade e rentabilidade que funcionam naqueles países. Desta forma, os países latino-americanos entrariam em sintonia política e ideológica com a nova lógica de produção (SOUZA, 2008, p. 92).

Para isso, de acordo com Bresser-Pereira, os países da América Latina deveriam abandonar o desenvolvimentismo e a substituição de importações (1996b, p. 92), que ele chama de versão subdesenvolvida da social democracia européia (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 20) para implementar o “Estado democrático e gerencial”. Segundo o ex-ministro, o tamanho exagerado do Estado no século XX tornou a burocracia pouco eficiente, o que acarretou em uma crise da administração pública. O Estado burocrático é visto por ele como excessivamente centralizador e autoritário, tornando as formas de gestão lentas e rígidas, portanto, incompatíveis com os novos tempos. As novas formas de gestão pública, mais compatíveis com os avanços tecnológicos precisariam ser mais ágeis, flexíveis e descentralizadas (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 3-8).

Para Bresser-Pereira, a reforma gerencial era necessária para retomar o crescimento econômico do país após a crise da dívida externa e da hiperinflação na década de 1990 (BRESSER-PEREIRA, 1996a, p. 5; BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 1).

É importante ressaltar que as políticas a favor do mercado até o início da década de 1990 acarretaram, mesmo nos países capitalistas centrais, consequências sociais sérias, como o aumento do desemprego, da pobreza e diminuição da proteção social conseguidos nas décadas do Estado de Bem-Estar. Assim, o BM, o FMI e a Unesco, antes defensores das políticas de mercado, passaram a atacar o que chamaram de “neoliberalismo radical”: a secundarização do Estado em relação ao mercado. Passaram a apontar a necessidade de um Estado que promovesse tanto o crescimento econômico quando o desenvolvimento social, defendendo uma Terceira Via³ na condução estatal (MELO, FALLEIROS, 2005, p. 175-176).

Da mesma maneira, Bresser-Pereira tenta distanciar suas concepções do neoliberalismo ao denominá-las de “centro-esquerda moderna, social democrática ou

³ Para Giddens (1999, p. 36), a Terceira Via é uma estrutura de prática política e de pensamento que buscou adaptar a social-democracia às transformações do final do século XX. É “terceira via” no sentido de que representa uma tentativa de superação da social-democracia da fase de acumulação capitalista industrial e do neoliberalismo. Para mais informações, ver a obra citada.

social liberal” (BRESSER-PEREIRA, 1996b, p. 92), criticando o extremismo neoliberal e as atitudes de privatização do governo Collor e defendendo que a reforma do Estado não é uma reforma neoliberal, pois muitos países europeus social-democratas já estavam se empenhando em suas reformas (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 23). Porém, de acordo com Anderson (2003, p. 14), nos anos 1970, o neoliberalismo havia começado tomando a social-democracia como inimiga em países de capitalismo avançado, provocando uma “hostilidade recíproca”. Entretanto, ao longo dos anos 1980, os governos social-democratas europeus foram aqueles que se mostraram mais determinados em aplicar os programas neoliberais.

A Terceira Via implica em um tipo de privatização que não é a privatização *stricto sensu*, mas que veio de uma maneira matizada, disseminando formas de gestão fundeadas na lógica de mercado, na qual não se discute a propriedade da empresa, mas se introduzem concepções privadas de gestão, características do gerencialismo (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 876). Por exemplo, Bresser-Pereira, quando discute a questão da propriedade na reforma gerencial, a resume da seguinte maneira: no núcleo estratégico e nas atividades exclusivas do Estado, a propriedade é estatal. Na produção de bens e serviços, a propriedade deve ser privada, particularmente nos casos em que o mercado controla empresas comerciais. Já no domínio dos serviços sociais, que dizem respeito aos direitos humanos fundamentais (e aqui destacamos a educação) a propriedade é pública não-estatal. São serviços que o mercado não pode garantir de forma adequada através do preço e do lucro, então não devem ser privadas. Por outro lado, como não implicam no exercício do poder do Estado, não há razão para que sejam controladas por ele e se submetam à “burocracia estatal ineficiente”. A solução é utilizar organizações de direito privado, mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 25).

Para Souza e Oliveira (2003, p. 876), o que se buscou foi uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia entre a gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente” de um lado e o “mercado-concorrencial-perfeito” de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas.

Dessa maneira, a abertura ao setor privado que se dá para a gestão de políticas sociais traz como consequência sua operação dentro de uma lógica de quase-mercado.

Além disso, para Sobrinho (2002, p. 13) as reformas dos Estados, pautadas na flexibilização e modernização da burocracia, vêm com o argumento, disseminado por organismos a serviço do grande capital, de que o setor privado é mais eficiente que o público. A fórmula do novo Estado seria então a de reduzir investimentos e gastos e fortalecer seu poder fiscalizador, deixando a responsabilidade da eficiência para as instituições e para a sociedade civil. Em decorrência disto, o discurso sobre a gestão gerencial tem forte apelo à autonomia e à participação, levando ao entendimento de que o modelo gerencial é uma maneira democrática de administração pública.

Nos textos de Bresser-Pereira⁴, o apelo democrático vem na justificativa de que o excesso de poder nas mãos da elite burocrática brasileira fez a economia estagnar. Para ele, quanto mais democrático for um país, menos poder terão os capitalistas e mais poder terão os trabalhadores e a própria sociedade. A reforma na administração pública proporcionaria um reequilíbrio deste poder, pois ela representaria a descentralização do Estado burocrático (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 31).

Nos sistemas de ensino, de acordo com a ótica do Banco Mundial, quanto maior a participação da comunidade usuária da escola e das famílias na gestão, mais chances de os resultados serem positivos no que diz respeito à eficiência e à qualidade da instituição escolar. Isto está ligado a uma estratégia específica que é a atribuição de maior autonomia administrativa para as instituições escolares, com uma consequente redução da interferência estatal na gestão educacional (SOUZA, 2008, p. 94)

A democracia vem, portanto, relacionada com a descentralização administrativa, e acompanhada do conceito de governança pública. A governança denota o processo de estabelecimento de mecanismos horizontais de colaboração na gestão pública. O discurso sobre a governança remete ao pluralismo, no sentido de que diferentes “atores” têm ou deveriam ter o direito de influenciar a construção das políticas públicas, como maneira de reduzir a hierarquia e o monopólio do Estado (SECCHI, 2009, p. 357-358).

A governança é recomendada pelo FMI e pelo Banco Mundial com o apelo à maior participação da sociedade civil na gestão das políticas públicas sociais e maior

⁴ Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que Bresser-Pereira é um intelectual da ordem, defensor da Terceira Via, diferentemente do referencial que usamos aqui, como Souza (2008), Souza e Oliveira (2003), Melo e Falleiros (2005), autores que analisam a Terceira Via de forma crítica.

autonomia das unidades localizadas nas ramificações do sistema. No sistema educacional, este apelo recai sobre a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola e sobre a participação da comunidade na gestão escolar, que é também comumente chamada de gestão democrática.

Entretanto, cabe aqui uma observação. O centralismo administrativo foi um dos fatores que ajudou na implantação da burocracia e na modernização do Estado brasileiro. Contudo, na educação, esse centralismo foi exagerado, aumentando em um grau desnecessário para permitir a racionalização dos processos administrativos. Neste sentido, passou a ser um alvo de críticas por parte dos que lutaram pela democratização da educação (MENDONÇA, 2001, p. 91).

A bandeira pela democratização da educação foi levantada com a abertura política na década de 1980, que permitiu a intensificação das demandas por políticas sociais e por mudanças nos seus padrões de gestão. Essas demandas vinham de forças sociais significativas na época, que se posicionavam contra as estruturas centralizadoras e traziam para a discussão pública a questão da descentralização administrativa, política e financeira (AZEVEDO, 2002, p. 57). Na educação, o centralismo administrativo que permitiu a expansão da oferta de ensino, impediu, ao mesmo tempo, a participação da comunidade no planejamento e na gestão realizados em níveis centrais (MENDONÇA, 2001, p. 91).

Mas os parâmetros que a reforma do Estado assumiu para esta descentralização da gestão são diferentes daqueles demandados pelas forças organizadas da sociedade civil no contexto da abertura política e luta pela redemocratização do país. A ideia de descentralização sempre foi identificada pelas forças progressistas como uma maior participação nas decisões, isto é, com práticas democráticas. Porém, na reforma do Estado, esse conceito veio ressignificado (AZEVEDO, 2002, p. 58).

É comum que haja o estabelecimento de uma ligação direta entre centralismo e autoritarismo e entre descentralização e democracia. Neste processo, a “municipalização” é apontada como forma possível de superação do centralismo. Foi, de fato, a maneira como se materializou a concepção gerencial de descentralização na reforma educacional brasileira. Porém, a descentralização administrativa não é intrinsecamente democratizante, e a municipalização acaba sendo restritiva, pois limita a discussão sobre a gestão educacional aos aspectos formais, acrescentando pouco ou

nada sobre alterações reais nas estruturas do poder (MENDONÇA, 2001, p. 92, destaque nosso).

Portanto, é importante um olhar crítico para este apelo democrático, pois um dos fatores que impulsiona a “boa governança” é o movimento neoliberal de diminuição do papel do Estado como uma desresponsabilização pelos setores sociais e não uma democracia em que a população (comunidades escolares, por exemplo) tenha de fato poder decisório.

Afinal, como afirma Wood, se por “democracia” entendemos o poder popular ou o governo do povo, o capitalismo, em uma análise final, é incompatível com a democracia:

Não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e, no qual, os requisitos da maximização do benefício não ditem as condições mais básicas de vida. O capitalismo é estruturalmente antitético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irredutível. Isso significa que o capitalismo necessariamente situa cada vez mais esferas da vida cotidiana fora do parâmetro no qual a democracia deve prestar conta de seus atos e assumir responsabilidades. Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir da mão da “desmercantilização”. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo (WOOD, 2007, p. 3).

Para Azevedo (2002, p. 54-55), os postulados democráticos da gestão gerencial, apesar de serem afirmados e reafirmados, apresentam-se como justificativa não para a descentralização do poder, mas para a transferência de responsabilidades ou competências da esfera central (Estado) para as locais (unidades escolares). Assim, caracterizam-se mais como práticas desconcentradoras. O local é considerado como uma unidade administrativa e a ele cabe pôr em prática políticas que são concebidas no poder central. Ou seja, a escola, como unidade administrativa local, não concebe as políticas educacionais que executa. Estas políticas tendem a ter implementação vertical e já chegam prontas em pacotes fechados. Isso nos leva a concluir que o conceito de autonomia de gestão, largamente utilizado no discurso sobre a gestão gerencial, vem, portanto, também ressignificado.

Autonomia não é sinônimo de financiamento local, nem de descentralização administrativa (SOUZA, 2008, p. 94). No âmbito social e político, autonomia na gestão foi, ao longo da história (séculos XIX e XX), bandeira de luta de movimentos operários ligados a empresas agrícolas e industriais e comunidades de trabalho na Europa; foi bandeira do movimento autônomo de trabalhadores poloneses e de trabalhadores italianos. Estes últimos, nos anos 1920, após uma onda de greves, conquistaram o controle das fábricas e constituíram conselhos que assumiram a direção técnica e administrativa. Autonomia de gestão foi também reivindicada por trabalhadores da Internacional Comunista e expressava a idéia de trabalhadores associados atuando como gestores das próprias oficinas (MARTINS, 2002, p. 214).

Todavia, na concepção gerencialista que relaciona autonomia e descentralização administrativa, uma escola autônoma é aquela que deve flexibilizar as relações entre objetivos, qualidade educacional e recursos e estimular o financiamento local, envolvendo a comunidade na manutenção e na busca da qualidade e no desenvolvimento educacional. Desta forma, a escola pode conseguir financiamento por fontes diversas, acabando com a exclusividade do financiamento público. E dá abertura para quem estiver interessado (leia-se sociedade civil, portanto aparelhos privados de hegemonia) o oferecimento de cursos, capacitação e “produtos” que atendam a seus interesses (SOUZA, 2008, p. 95).

Essas medidas configuram a criação de um mercado educacional baseado em relações de oferta e procura em que cabe ao gestor educacional a capacidade de adaptar-se a este modelo e implementá-lo localmente. Por outro lado, essas medidas também representam a maneira destinada pelo Banco Mundial aos países subdesenvolvidos de superar desigualdades e ineficiências de sua educação pública, na tentativa de equalizar oportunidades (SOUZA, 2008, p. 95).

A lógica de quase-mercado penetra no sistema educacional à medida que os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo são generalizados na gestão dos sistemas e das instituições educacionais. A espinha dorsal desse processo parece ser o sistema de avaliações externas. As avaliações são centralizadas na esfera estadual ou federal (num processo de fortalecimento do poder fiscalizador do Estado), mas os mecanismos de gestão e financiamento se descentralizam. E estes mecanismos acabam se tornando meios destinados a “otimizar” o produto esperado: os bons resultados nas

avaliações (de acordo com a responsabilização pela eficiência deixadas nas mãos das unidades administrativas e das comunidades) (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Desta maneira, a reforma gerencial tem como argumento a descentralização administrativa enquanto concessão de autonomia às unidades escolares. Nesta concepção, autonomia não tem a ver com o embate livre e desinteressado de ideias dentro da escola ou com a realização de projetos e propostas próprios (SOUZA, 2008, p. 97).

Resta responder à questão se, de fato, esta estratégia poderia ser corretora das desigualdades dos sistemas públicos de ensino de países periféricos. De acordo com alguns autores, a resposta é negativa.

Por um lado, a avaliação externa e padronizada é uma forma de legitimar procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar suas pontuações nos *rankings*. A competição fica garantida pela associação entre desempenho e financiamento. Conforme o financiamento da educação se condiciona ao desempenho da escola na avaliação externa e padronizada, o resultado se revela em disparidades entre sistemas municipais, estaduais e unidades escolares com relação a recursos, situação da infraestrutura e até mesmo com relação à remuneração de funcionários e docentes (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Por outro, a implementação de uma lógica economicista, isto é, a adequação das finalidades da educação às demandas do capitalismo, põe limites ao aspecto formador e universalizador da educação. Limita inclusive a dimensão epistemológica da educação, dando espaço para um caráter técnico e pragmático. Se a promoção dos interesses e necessidades populares e da classe trabalhadora for submetida às regras do mercado, a equalização social torna-se impossível de ser realizada (SOUZA, 2008, p. 95).

Em suma, o modelo de gestão gerencial que foi implementado no sistema educacional brasileiro com as reformas do Estado vem acompanhado de um discurso que tem forte apelo à democracia, à autonomia e à participação das comunidades na direção da escola. Este modelo está intrinsecamente relacionado à necessidade de se adequar os Estados periféricos aos ditames do capital transnacional, inserindo no sistema educacional uma lógica de mercado. Sendo o capitalismo antitético em relação

à democracia, a gestão gerencial nada tem de democrática e a descentralização administrativa ocorre pela transferência de responsabilidades e funções que antes eram do Estado para as ramificações do sistema educacional (municípios, gestores, docentes, comunidades) sem que haja descentralização do poder e da capacidade decisória. Este é o contexto que consideramos e do qual partimos para analisar como se desenvolvem e como se caracterizam a autonomia e a participação na gestão escolar.

No caso do Brasil, um país onde práticas patrimonialistas ainda estão presentes na gestão pública e especificamente na gestão escolar, consideramos que a gestão da escola deve ser analisada em um contexto no qual elementos da racionalidade burocrática, aspectos mercadológicos e práticas de governo claramente autoritárias e verticais se mesclam e se fundem. No que diz respeito a escolas rurais, além dos elementos autoritários presentes no poder público, há que se considerar o contexto da propriedade da terra e dos meios de produção: frequentemente, a escola do campo está localizada em propriedade privada e quem a utiliza são famílias trabalhadoras da fazenda.

1.5. As origens do Escola Ativa: O programa *Escuela Nueva* na Colômbia.

Se o Estado moderno é um Estado de classe, comprometido com a produção e a reprodução da sociedade capitalista, uma de suas principais funções é a manutenção da hegemonia da classe dominante e o estabelecimento de um consenso, na medida em que seja necessário que a classe trabalhadora concorde com a ordem social capitalista. A educação pública tem o importante papel de servir à manutenção da classe dominante no poder e, em consequência, servir à manutenção do sistema capitalista, difundindo a ideologia necessária para o estabelecimento de um consenso, além de formar trabalhadores de acordo com as necessidades do processo produtivo.

O Escola Ativa surge e se desenvolve na Colômbia, no contexto da crise de legitimação que assola o Estado nas décadas finais do século XX, como um programa educacional que pareceu servir justamente aos interesses do capital e da classe econômica e politicamente dominante. Em suas primeiras fases de desenvolvimento, o programa esteve relacionado à elite cafeicultora colombiana, assim como foi (e ainda é)

utilizado pelo Estado para apaziguar conflitos agrários. A partir do momento em que é assumido pelo BM, o programa tem servido à disseminação do modelo de sociabilidade imposto pelo capitalismo tardio.

Sabemos que a Colômbia rural é palco de intensos conflitos armados e grande desigualdade social, especialmente nas áreas produtoras de café, de onde partiu a iniciativa do desenvolvimento do programa *Escuela Nueva*. A questão agrária, de acordo com Silva (2012, p. 1-2), é um dos principais pontos de contradição na sociedade colombiana, não apenas entre as classes dirigente e subalterna, mas também dentro da própria classe dirigente, dividida entre propostas de caráter reformista ou conservador, no que diz respeito às políticas de distribuição de terras e do próprio modelo de expansão capitalista. A estrutura agrária do país é marcada tanto pela concentração de terras quanto pela existência de pequenos produtores, em contraposição à expansão da grande propriedade agrária.

Parte dos conflitos agrários no país pode ser encontrada no Eixo do Café (*Eje Cafetero*). Ali, os conflitos parecem estar relacionados ao importante órgão que controla o cultivo do produto: a Federação dos Cafeicultores. Esta organização, fundada como entidade privada, administra o Fundo Nacional do Café, constituído de recursos públicos, e parece ser mais importante e influente socialmente que os governos municipais ou estaduais na região cafeeira. A Federação é indispensável na implementação de políticas sociais nos municípios cafeicultores e parece ter um caráter assistencialista. Além disso, ao mesmo tempo em que se encarrega da promoção do desenvolvimento da região, contribui para a desigualdade com práticas discriminatórias e excludentes (ZULUAGA, 2004, p. 130-135). Durante parte de sua história de desenvolvimento, o programa *Escuela Nueva* esteve atrelado à Federação dos Cafeicultores.

Somado à manutenção da concentração de terras, outro problema que contribuiu para a instalação de conflitos foi o desenvolvimento capitalista no campo, particularmente entre as décadas de 1970 e 1980, que provocou a ampliação da acumulação sem ter prescindido da exploração do trabalho, até mesmo nos momentos em que houve a *bonanza*⁵ cafeeira (SILVA, 2012, p. 2; ZULUAGA, 2004, p. 130-132).

⁵ A *bonanza* foi época de grande prosperidade no cultivo do café, iniciada em 1976, que possibilitou o desenvolvimento econômico das regiões produtoras, com a participação da Federação dos Cafeicultores.

Além disso, a expansão da grande empresa agrícola entre 1950 e 1990, por um lado, garantiu o lucro de empresários e grandes proprietários de terra e, por outro, a desigualdade de renda (SILVA, 2012, p. 2).

Para Silva, o Estado colombiano tem responsabilidade no aumento dos conflitos de terras, pois contribuiu para a manutenção da concentração de propriedades. Entre as décadas de 1970 e 1980, o Estado executou uma série de medidas repressivas e de militarização do campo, aumentando as penalidades para as ocupações de terras, especialmente para os dirigentes dos movimentos agrários. Estas ações fizeram com que a “luta em massa do campesinato colombiano fosse praticamente liquidada”. Em contrapartida, a luta guerrilheira se multiplicou. Assim, ao mesmo tempo em que houve o refluxo do movimento agrário, houve a expansão do movimento armado em um cenário que combinava recessão econômica com repressão política (SILVA, 2012, p. 3).

Traçar o cenário em que o *Escuela Nueva* se desenvolveu e buscar características das instituições às quais esteve ligado, como é o caso da Federação dos Cafeicultores, é importante para compreender aspectos políticos do programa e pode revelar o que seu discurso pretende esconder.

As origens mais remotas do *Escuela Nueva* estão na década de 1960, quando a Colômbia adotou o programa Escola Unitária promovido pela UNESCO, como uma estratégia de melhora da educação em escolas multisseriadas. O Escola Unitária tinha o objetivo de oferecer Ensino Fundamental em áreas de densidade populacional baixa, como são as áreas rurais. A estratégia, baseada na metodologia ativa, no ensino individualizado e na promoção automática, foi inicialmente implementada em 150 escolas, sendo expandida em 1967 para todas as escolas unidocentes da Colômbia pelo Ministério da Educação (KLINE, 2002, p. 171; BRASIL, 1999).

A aprendizagem ativa do Escola Unitária era baseada em fichas de auto-aprendizagem e em livros didáticos tradicionais. As principais críticas feitas ao programa diziam respeito ao trabalho e tempo excessivos que professores rurais necessitavam gastar no preparo das fichas, além de contradições que o programa

Como as relações de produção no sistema capitalista sempre estão baseadas na exploração do trabalho assalariado, este momento de prosperidade não atingiu toda a população envolvida na produção de café e os problemas sociais decorrentes da desigualdade de distribuição de renda se mantiveram. Para mais informações ver Zuluaga (2004).

apresentava entre currículo e material e da existência de conflitos entre supervisores e docentes (SHIEFELBEIN et al., 1993, p. 39).

O governo colombiano, a partir do insucesso do Escola Unitária, impulsionou então, a implementação de diferentes métodos pedagógicos para melhorar escolas rurais, incentivando, ao final dos anos 1960, o desenvolvimento de alternativas distintas para as escolas multisseriadas. A alternativa escolhida foi a experiência *Hacia la Escuela Nueva*, iniciada em Pamplona, no departamento do Norte de Santander, em 1975, desenvolvida entre professores rurais e a Universidade de Pamplona. O Escuela Nueva substituiu a promoção automática do Escola Unitária pela promoção flexível e considerou a estrutura administrativa da escola multisseriada. De acordo com alguns autores, também melhorava as fichas de aprendizagem do Escola Unitária que podiam ser utilizadas em amplitude nacional; aumentava a pertinência do currículo; propunha uma metodologia participativa de trabalho com alunos e sugeria novas estratégias para a capacitação docente, o acompanhamento e a aquisição de material pelas escolas (RAMÍREZ, VILLADA, 2007, p. 9-10; VILLAR, 2010, p. 364).

Para Villar (2010, p. 365), a evolução nacional do *Escuela Nueva* aconteceu em três fases. A primeira, em 1976, com implementação em 500 escolas, centrou-se na criação de uma estrutura administrativa, no desenvolvimento dos guias didáticos e na criação de um sistema de avaliação. Na segunda etapa (1976 a 1986) predominou a busca pela eficiência e a ênfase na replicação da capacitação docente a nível nacional, já com a preocupação de diminuir custos de insumos. Nesta fase a estratégia contou com financiamento do BID e da Federação dos Cafeicultores, sendo implementada em 8 mil escolas. A terceira etapa (1986 a 1994) se caracterizou pela expansão quantitativa do programa e pela participação do Banco Mundial. Nesta última fase, de acordo com Ramírez e Villada (2007, p. 12), a estratégia foi assumida como um dos “pilares do plano nacional para erradicação da pobreza, coincidindo com a política de descentralização em todo o país”.

McEwan e Benveniste (2001, p. 554-555) fazem uma observação interessante à respeito da transição da segunda para a terceira fase. De certo modo, a segunda fase do programa foi uma espécie de “era dourada”, já que havia um sentimento de inovação, motivação e comprometimento entre os professores. Em seus aspectos administrativos, o programa era bastante heterogêneo, em razão do funcionamento do sistema

educacional colombiano. Entretanto, o financiamento da expansão do programa pelo BM representou um declínio gradual: o programa, antes aberto a contribuições, teve suas concepções congeladas em um kit. Os aspectos administrativos, as normas, as regulações evoluíam, mas o currículo tornou-se menos flexível do que o currículo do Escola Unitária, e até mesmo menos adaptativo.

Assim, quando assumido pelo BM, o *Escuela Nueva* passou a ser exportado para outros países da América Latina como Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana como parte das estratégias para a reforma educacional empreendida no continente e financiada pelo Banco Mundial.

A análise que McEwan e Benveniste (2001) fazem das motivações políticas para o surgimento do programa é muito relevante. Para estes autores, o que motivou a reforma na educação rural chamada de *Escuela Nueva* foi uma crise de legitimação do Estado colombiano e a necessidade de recuperar seu poder. Enquanto o contexto político (1960-1970) era de violência generalizada em áreas rurais, a educação era vista como maneira de “pacificar” e “civilizar” os cidadãos do campo. As escolas rurais ainda eram a única evidência tangível do Estado em alguns municípios, e sua consolidação representou um meio importante de escorar legitimidade que estava se erodindo. Neste momento, o Estado apoiou a educação rural, incentivando o desenvolvimento do *Escuela Nueva* a partir do Escola Unitária.

Assim, o *Escuela Nueva* pode ser entendido como parte de uma estratégia de estabelecimento de um consenso pela via da direção cultural, que ocorreu juntamente com a repressão militar a conflitos em áreas rurais. Atualmente, o programa ainda parece apresentar relação com a promoção da convivência e da paz em áreas conflituosas na Colômbia. Seus instrumentos de gestão democrática como o governo estudantil e a interação entre escola e comunidade têm como objetivo o desenvolvimento de atitudes cidadãs e foram avaliados por algumas pesquisas (FORERO et al., 2006; CHESTERFIELD, 1994; PITT, 2002) no que diz respeito ao estímulo ao comportamento cívico, igualitário, pacífico⁶ e democrático.

⁶ De acordo com Ramírez e Villada (2007, p 28), no ano de 2007, o programa recebeu o prêmio Skoll para o Empreendimento Social por seu projeto Vida Escuela Nueva, dedicado a gerar “uma nova cultura

O estudo realizado por Chesterfield (1994) para a USAID procurou avaliar o desenvolvimento de “interações sociais pacíficas” entre estudantes de escolas rurais da Colômbia e da Guatemala que utilizavam a metodologia *Escuela Nueva*. Segundo este estudo, a metodologia do programa é eficaz para promover “comportamento cívico e democrático” e “crenças igualitárias” entre as crianças.

Porém, o que Chesterfield caracteriza como “comportamento democrático” e “crenças igualitárias” são características de uma democracia instrumental: 1) expressar opiniões e atitudes para colegas e adultos; 2) saber escolher entre opções viáveis; 3) saber esperar sua vez de falar e saber dar a vez ao outro (*taking-turn*); 4) ajudar outros estudantes a realizar atividades; 5) ter participação no governo estudantil; 6) saber liderar um grupo em uma atividade (CHESTERFIELD, 1994, p. 3).

O estudo sobre cidadania e educação cívica no *Escuela Nueva* de Pitt (2002, p. 1) menciona diretamente os conflitos armados colombianos:

Na Colômbia, muitas crianças pequenas vivem em áreas de intensos conflitos, onde aprendem que a violência e o uso da força são as únicas maneiras de sobreviver. Se estas crianças têm baixa auto-estima e poucas perspectivas de futuro, seus valores humanos e seu comportamento podem ser profundamente influenciados. Num país onde leis, em sua maior parte, somente se aplicam aos financeiramente desfavorecidos, a Colômbia precisa procurar maneiras efetivas de educar suas crianças para que tenham um verdadeiro entendimento sobre o que significa viver harmoniosamente na sociedade. O Ministério da Educação acaba de incluir no currículo a “educação para a convivência”. (PITT, 2002 p. 1, tradução nossa).

Para a autora, a metodologia do programa proporciona o desenvolvimento da educação cívica, pois dá incentivo para o aluno se expressar e desenvolver a capacidade de liderança, a autoestima e a cooperação. Pitt (2002) utiliza os mesmos parâmetros de Chesterfield (1994) para estabelecer o que são crenças igualitárias e comportamento democrático. O conceito de “conhecimento cívico” usado por ela é adaptado dos Parâmetros Nacionais e Sistemas Cívicos dos Estados Unidos, que incluem conhecimento sobre a Constituição, o sistema político, os valores e os princípios da democracia estadunidense.

Em outro estudo, Forero e colaboradores (2006) pesquisaram os impactos do programa *Escuela Nueva* em interações sociais pacíficas entre crianças de comunidades que fazem parte do Eixo do Café, região conhecida pelos índices de violência acima da

de paz e convivência”. O prêmio apoiou expansões do programa em 11 países da América Latina, além de sua entrada na Índia e em três países africanos.

média nacional. Os autores aprofundaram os conceitos de comportamento pacífico e democrático e analisaram um número maior de variáveis em relação aos estudos de Chesterfield (1994) e Pitt (2002) como o ambiente escolar, as relações familiares, o nível sócio-econômico dos estudantes e o nível de escolaridade dos professores. Concluíram que a metodologia do programa é responsável por estimular atitudes democráticas e interações pacíficas entre os escolares e que o impacto positivo se estende para as famílias e para a comunidade.

Outro dado importante é que a *Fundación Escuela Nueva*, em seu sítio na internet, menciona sua ligação com o Programa de Consolidação Integral (PCIM), uma política do Estado colombiano de recuperação do poder territorial de áreas que estão sob controle de grupos paramilitares, especialmente as FARC (MEJÍA et al., 2011, p. 4).

A *Fundación Escuela Nueva* apresenta uma estratégia para melhorar a qualidade e cobertura da educação, desde a concepção ao fortalecimento do componente Relação Escola - Comunidade, por meio do trabalho com famílias no âmbito do Programa de Consolidação Integral de PCIM de La Macarena, no departamento de Meta (<http://www.escuelanueva.org/portal/en/press-room/previous-news/151-escuela-nueva-de-la-mano-con-la-familia-y-la-comunidad.html>, acesso em 24 nov. 2012, tradução nossa).

O PCIM iniciou-se em 2007 e a experiência do programa *Escuela Nueva* em seu âmbito, em 2009. Por ser recente, ainda estão sendo produzidos os relatórios de avaliação da experiência e um documentário, de acordo com a *Fundación Escuela Nueva*, em informações transmitidas via internet. Estas experiências também são mencionadas em uma nota sobre os projetos recentemente empreendidos pela Fundação relativos à promoção da convivência em comunidades rurais.

Vários estudos nacionais e internacionais têm destacado o forte impacto positivo do *Escuela Nueva* na promoção de atitudes e comportamentos democráticos e pacíficos. O mais interessante é que este impacto não é sustentado apenas por alunos do *Escuela Nueva*, participando com uma probabilidade maior em várias organizações voluntárias ou colaborando mais construtivamente com autoridades locais. Ele também causa um efeito fortemente positivo nas famílias dos estudantes e nas comunidades. A violência familiar, como uma maneira de punir ou reprimir a criança, está sendo reduzida e pais participam mais ativamente na organização de comitês para resolver problemas que afetam a comunidade. O modelo tem, desta maneira, provado também ser muito efetivo para a construção da paz no nível da comunidade, **usando a escola como “porta de entrada” para dentro das comunidades que sofrem com altos índices de conflitos sociais ou até armados** (<http://www.peace-ed-campaign.org/newsletter/archives/96.html>, acessado em 10/10/2012. Tradução e destaque nossos).

Consta na nota mencionada que, nestas experiências de construção da paz, a escola acaba sendo “território neutro”, respeitado por grupos armados e que pode ser, em muitos casos, a única “porta de entrada” para ações direcionadas para a promoção da cultura da paz e democracia, assim como a mobilização social.

1.6. O desenvolvimento do Programa Escola Ativa no Brasil.

Quando Gonçalves (2009, p. 47) aborda os distanciamentos e as aproximações entre o *Escuela Nueva* e o Escola Ativa, destaca que o primeiro desenvolveu-se em uma região específica da Colômbia, a região cafeeicultora, tratando-se de uma iniciativa local, que envolveu a participação de professores de escolas rurais, pelo menos até o BM assumir o programa. O Escola Ativa, ao contrário, chega ao Brasil já como um “pacote fechado”, carregando as concepções da reforma educacional da década de 1990.

No Brasil, o programa começou a ser implantado em 1997, através do Projeto Nordeste, que tem suas raízes em diversos programas do Estado financiados pelo BM no início da década de 1980. Estes programas tinham como meta o desenvolvimento das áreas rurais nordestinas, e segundo Chaloult (1985), melhorar a qualidade de vida do produtor rural, já que:

a pequena produção agrícola nordestina não-capitalista se recriava e se recria num constante processo de redefinição, sem conseguir, entretanto, se apropriar de quase nenhum excedente e servindo cada vez mais de reservatório de força de trabalho para os grandes proprietários (CHALOULT, 1985 p. 272).

O autor faz críticas aos programas dizendo que eles contribuíram para reforçar as relações de produção já existentes na região e que beneficiou pouco os trabalhadores rurais, especialmente os sem terra, já que o público-alvo nunca teve participação efetiva no planejamento, na elaboração e na execução das intervenções. Percebendo as contradições do programa, o BM manteve contato com a SUDENE e com Ministérios Federais para discutir a possibilidade de implantar uma estratégia única para a região (CHALOULT, 1985, p. 274) em vários aspectos sociais, incluindo a educação: o Projeto Nordeste.

Entretanto, Chaloult (1985, p. 276-277) afirma que o Projeto Nordeste, concebido durante os anos autoritários da Nova República, representou um continuísmo

em relação aos programas anteriores, pois falava em participação de trabalhadores no planejamento, mas isso não ocorreu de fato. Não ocorreu também a participação de entidades da sociedade civil, como a CPT, por exemplo, na sua elaboração. Os mecanismos de participação de trabalhadores em conselhos estaduais ou regionais durante a implantação do projeto também representaram, para o autor, uma democracia mascarada: os trabalhadores, minoria nos conselhos, tinham pouco poder de barganha.

Com relação ao aspecto educacional do Projeto Nordeste, de acordo com Cruz (2005, p. 53), consta nos relatórios, produzidos pelo Banco Mundial para diagnosticar a situação da educação daquela região, que o Nordeste possuía altas taxas de analfabetismo, qualificação insuficiente de professores e condições inadequadas de trabalho. As propostas que decorreram deste diagnóstico davam ênfase à educação no meio rural e às ações voltadas para a qualificação da mão-de-obra do pequeno produtor (CRUZ, 2005, p. 53).

De acordo com Cruz (2005), o Projeto Nordeste para a Educação Básica dispunha de mecanismos de contrato que estavam em concordância com a expansão dos interesses do capital internacional, por exemplo: exigência da diminuição da proporção funcionário-aluno como pré-requisito para recebimento das maiores parcelas dos recursos; exigência de que parte das compras dos equipamentos e materiais fosse feita por meio de licitações internacionais, conforme critérios estabelecidos pelo BM; formas de distribuição dos recursos conforme a capacidade gerencial de cada estado envolvido, ou seja, o estímulo à competitividade entre os estados na execução da proposta.

Em 1990, com a intensificação da política neoliberal, o Brasil, junto a outros países de grande população, participou da Conferência de Educação para Todos na Tailândia, organizada pelos órgãos UNESCO, UNICEF, PNDU e Banco Mundial. O consenso desta conferência foi a base dos planos decenais de educação de cada um dos países participantes.

O Plano Decenal de Educação para Todos do Brasil (BRASIL, 1993) tratava de alguns problemas educacionais que deveriam ser levados em consideração na elaboração de políticas públicas, como: baixa produtividade do sistema e nível insatisfatório da qualidade do ensino, evidenciados pela reprovação e abandono escolar; práticas de avaliação inadequadas; ausência de metodologia adequada para trabalhar com grupos marginalizados socialmente; ausência de política de formação de

professores; desigualdade da oferta de ensino; enfraquecimento da escola como instituição-chave no processo de ensino-aprendizagem. Entre as estratégias para universalizar o Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo, está a gestão descentralizada dos sistemas de ensino.

A constatação de que o sistema educacional brasileiro tinha baixa produtividade e o princípio de descentralização da gestão, presente nas orientações do Banco Mundial, nortearam os objetivos do Projeto Nordeste para a década de 1990. O documento básico do Projeto, datado de 1994, ano em que foi efetivamente implementado, descreve a estrutura do Projeto e propõe objetivos e estratégias, dentre os quais:

- aumento das taxas de aprovação e melhoria do nível de aprendizagem dos alunos matriculados nas séries de 1ª à 4ª em escolas públicas da Região Nordeste; e
- implantação de novos padrões de gestão educacional, envolvendo ações de fortalecimento e de descentralização administrativa, orientadas para a melhoria de resultados educacionais no nível da unidade escolar (BRASIL, 1994, p. 7).

O Projeto Nordeste, na década de 1990, foi dividido em duas partes: de um lado, uma estratégia estadual que envolvia os nove estados nordestinos e de outro, uma estratégia nacional, por onde se articularam os elementos da política educacional brasileira, como: o Sistema Integrado de Informações Educacionais articulado ao INEP; o Programa de Apoio aos Secretários Municipais (com objetivo de fortalecer a administração municipal da educação com vistas à descentralização); o Plano de Desenvolvimento das Escolas – PDE (que utilizava, para a gestão escolar, conceitos de planejamento estratégico, como metas, visão de futuro, forças e fraquezas); a Reforma do Programa Nacional do Livro Didático; a reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); a análise de políticas (que pretendia fortalecer a capacidade do MEC para análise de formulação de política educacional) (CRUZ, 2005, p. 83-89; PEREIRA, 2007, p. 43).

Em sua estratégia nacional, o Projeto Nordeste também apresentou, em 1996, um componente intitulado Inovações Pedagógicas para estimular a implementação de inovações educacionais destinadas a alunos da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que priorizassem a diminuição da repetência escolar, com a intenção de se criar um fundo

do MEC para ser repassado às escolas que apresentassem idéias inovadoras (CRUZ, 2005, p. 92).

Cruz menciona que a principal atividade desenvolvida pelo componente de inovações pedagógicas foi o Escola Ativa. Inicialmente, não houve repasse de recursos financeiros para as escolas, mas houve a promoção de cursos de treinamento e envio de materiais didáticos do programa. Em 1996, a estratégia foi desenvolvida em 105 escolas (97 municipais) em sete estados nordestinos (CRUZ, 2005, p. 92).

Em agosto de 1996, em um seminário ministrado por um representante da *Fundación volvamos a la gente*, responsável na Colômbia pela implantação e implementação da estratégia neste país, a DGPN [Direção-Geral do Projeto Nordeste] reuniu em Brasília todos os Secretários de Educação e diretores de ensino dos estados do Nordeste para conhecerem a estratégia e decidirem sobre sua adoção. Após o seminário, os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí decidiram pela adoção da estratégia e, em outubro de 1996, técnicos destes estados foram capacitados na Colômbia. A partir daí, a estratégia passou a se chamar Escola Ativa (BRASIL, 2010a, p.14).

A implementação do Escola Ativa via Projeto Nordeste durou até 1998, quando deu-se início a primeira fase do Fundescola. Este foi um programa desenvolvido em parceria entre BM e MEC, com o objetivo de fortalecer escolas primárias e instituições públicas responsáveis por elas em uma ação coordenada entre Estados e municípios, para aumentar a participação, promoção e níveis maiores de rendimento escolar. O Fundescola pretendeu dar continuidade aos programas do MEC desenhados para melhorar a qualidade da escola (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 2), isto é, representou uma ampliação e um aprofundamento das reformas educacionais no país.

O Fundescola se destinou a incentivar a adoção de um modelo de gestão gerencial na escola fundamental pública. Para isso, teve como missão promover a autonomia e melhorar a qualidade do ensino para evitar que crianças abandonassem a escola. As estratégias principais do Fundescola foram fortalecer a capacidade técnica das secretarias de educação, fortalecer a gestão e estimular a participação da comunidade na vida escolar. Diferentes projetos voltados ao planejamento, adequação de prédios, equipamentos e mobiliários fizeram parte do Fundescola, mas o principal projeto foi o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola). O PDE teve como objetivo a modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia da escola (discutiremos esta

autonomia no terceiro capítulo) por meio de um planejamento estratégico, embasado na racionalização e na eficiência administrativa (FONSECA, 2003, p. 303).

O Fundescola deu prioridade ao desenvolvimento da gestão escolar descentralizada e foi dividido em três fases: Fundescola I, II e III. Em sua primeira fase, ele foi implementado em Estados do Norte e Centro-Oeste, para depois ser expandido para o Nordeste, englobando, segundo o Banco Mundial, as “três regiões mais pobres do Brasil” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 2).

O Fundescola foi proposto em 1997 para ter vigência por dez anos. Para o BM, a importância da assistência estratégica que deu ao Brasil está no interesse em reduzir a pobreza e a desigualdade, transformando-o num país mais competitivo. Para isso, o setor educacional desta estratégia, isto é, o Fundescola, teve a meta de promover oportunidades para que todas as crianças pudessem obter Ensino Fundamental completo até o ano de 2007 e melhorar o atendimento educacional e o desempenho acadêmico em disciplinas básicas, especialmente Português e Matemática. Como meio para atingir estes objetivos, o Fundescola estimulou a participação da comunidade na gestão da escola e dos sistemas de ensino, na tentativa de reduzir a desigualdade e aumentar a eficiência da escola, bem como melhorar o rendimento dos estudantes. O monitoramento deste progresso foi (e ainda é) feito pelo estabelecimento de metas em índices educacionais. Tendo como alvo as três regiões mais pobres do Brasil, o Fundescola assumia uma abordagem geográfica (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 2).

A implementação do programa Escola Ativa no âmbito do Fundescola I, que teve vigência entre 1998 e 2001, acompanhou as Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), definidas com base no conceito de microrregiões⁷ do IBGE. Ao todo, foram 181 municípios em dez estados do Norte e Centro-Oeste. O Fundescola II representou uma expansão do programa, envolvendo também a Região Nordeste, num total de 384 municípios e vigorou até 2004. O Fundescola III teve o objetivo de, até 2008, disseminar um Planejamento Educacional para as Secretarias (PES), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Escola Ativa para todas as secretarias municipais

⁷ As microrregiões definidas consistem em grupos de municípios ao redor das capitais dos Estados nos quais o programa foi implementado. A razão para esta estratégia de operação, segundo o Banco Mundial, está na altíssima descentralização do sistema educacional brasileiro, materializada na existência de centenas de redes municipais funcionando paralelamente e competindo por recursos com redes estaduais de educação (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 11).

de educação localizadas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, atendendo mais de 2 mil municípios (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 3, PEREIRA, 2007, p. 50).

O acordo feito entre BM e MEC previa que o investimento do BM no Fundescola seria cada vez menor, aumentando o investimento do Estado, que, ao final, deveria incorporar plenamente a metodologia e seu financiamento (GONÇALVES, 2009, p. 39). Assim, em 2007, o Escola Ativa foi transferido para a SECAD, assumido inteiramente pelo MEC, extinguindo-se a participação do BM, e foi expandido para as regiões consideradas menos pobres do país, o Sul e o Sudeste.

Para Xavier Neto (2005, p. 68) a razão de o programa ser implementado preferencialmente, durante a maior parte de sua história no Brasil e em outros países da América Latina, em áreas de pobreza no campo, é motivo de reflexão. Principalmente quando se leva em conta que o campo é lugar de pobreza, exclusão e resistência popular em quase todos os países latino-americanos, incluindo o Brasil.

Para o autor, o BM conhece bem o terreno da pobreza rural, pois, através de seus projetos de financiamento aos países da América Latina, analisa e compreende as possibilidades de resistência e de luta por ter acesso a dados sobre economia, educação, saúde e política. “Todas as informações dos países credores ficam disponibilizadas para os analistas locais, que, sistematicamente analisam e propõem projetos para determinadas áreas” (XAVIER NETO, 2005, p. 68). É o que ocorre desde o projeto Nordeste e com o Escola Ativa não foi diferente. Desta maneira, e também considerando seu histórico na Colômbia, acreditamos que não seja uma simples coincidência o fato de o programa ter implantação iniciada nos estados mais pobres do Brasil e, segundo dados da CPT, nas três regiões do país que, em média, mais apresentaram conflitos agrários entre 1987 a 1998 (CPT, 1987, p. 20-31; 1988, p. 10-24; 1989, p. 3 e 8; 1990, p. 41; 1991, p. 62-63; 1992, p. 18; 1993, p. 39-40; 1994, p. 40-42; 1995, p. 11-12; 1996, p. 31-32; 1997, p. 42-43; 1998, p. 22-23).

Oliveira (2001, p. 197-198) também menciona aumento dos conflitos de terra entre 1985 e 1999, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesta época, houve um crescimento dos conflitos que alcançou patamar superior ao da década de 1980 e a resposta do governo Cardoso foi a repressão policial: “quem passou a matar os camponeses em luta pela terra foram as forças policiais dos estados”. O Escola Ativa foi implementado neste mesmo período.

Desta maneira, o Estado brasileiro parece ter se comportado de modo semelhante ao Estado colombiano no enfrentamento de conflitos agrários, utilizando a repressão policial/militar e a educação. Em 2011, já no governo Dilma Rousseff, os programas educacionais voltados às populações do campo foram unificados em um único programa, o PRONACAMPO. O programa Escola Ativa chegou ao fim e foi substituído por outro, denominado Escola da Terra.

1.7. A relação do Escola Ativa com a educação do campo.

A bandeira da educação do campo vem sendo levantada pelo Movimento por uma Educação do Campo, que começou a se organizar no final da década de 1990. Os primeiros eventos de amplitude nacional desta organização foram o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA em 1997 e a I Conferência Nacional por Uma Educação do Campo em 1998, que se originou a partir de uma articulação entre os movimentos sociais ligados ao campo além da CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF. Dali organizou-se uma Articulação Nacional por uma Educação do Campo, com sede em Brasília e diversas reuniões posteriores que deram origem a ações, como a produção de livros de divulgação sobre a proposta educacional para o campo, o estímulo a realização de eventos regionais e estaduais, entre outras iniciativas (ARROYO, FERNANDES, 1999, p. 8).

Por ser este um tema recente, as concepções de educação do campo estão em discussão no âmbito acadêmico, existindo grandes divergências entre autores, sejam eles intelectuais do Movimento por Uma Educação do Campo ou não. Aparentemente, mesmo entre autores ligados ao Movimento por uma Educação do Campo há divergências teóricas. Encontramos as concepções do Movimento, principalmente na coleção de cadernos Por Uma Educação Básica do Campo (KOLLING et al. 1999; ARROYO, FERNANDES, 1999; BENJAMIN, CALDART, 2000; KOLLING et al. 2002; MOLINA, JESUS, 2004), além de diversos artigos destes autores. Em 2010, a Universidade Federal da Bahia e o MEC organizaram os Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo (TAFFAREL et al., 2010). Em 2012, Caldart e colaboradores lançaram o Dicionário da Educação do Campo (CALDART et al., 2012).

O Movimento posiciona-se em uma luta por educação e pela construção de um projeto de sociedade embasado em determinada compreensão sobre o rural no Brasil. O ponto de partida é o avanço do capitalismo no campo, que se constitui em um desenvolvimento desigual e em um processo excludente, pois expulsa trabalhadores para cidades e reproduz relações sociais subordinadas à lógica do capital. O resultado é a geração de maior concentração de renda e da propriedade em áreas rurais (KOLLING et al. 1999, p. 19).

Para o Movimento, este modelo de desenvolvimento (especialmente no que diz respeito à migração campo-cidade) representa uma hegemonia do modo de vida urbano, uma dominância da cidade sobre o campo, acompanhada de uma ideia – falsa – segundo a qual a população rural estaria desaparecendo. Isso levaria formuladores de políticas a concluir que o rural não tem significado histórico e que, portanto, não se justificaria a elaboração de políticas públicas para a população que vive no campo (KOLLING et al. 1999, p 19-21).

Em outras palavras, o conceito de desenvolvimento predominante, sinônimo de crescimento econômico, progresso tecnológico e capacidade de consumo, isto é, sinônimo de modernização, indicaria uma passagem de um estado atrasado para um estado moderno, tendo como atrasado o meio rural e como moderno o meio urbano (TAFFAREL et al., 2010, p. 37).

Esta visão do campo como um lugar atrasado fomenta, para o Movimento, um preconceito contra o habitante do campo, visto como ignorante, “caipira”, “jeca-tatu”, e outros adjetivos pejorativos. Assim, se o rural está fadado à extinção, já que o caminho natural do progresso seria a cidade, o que justificaria a atenção do poder público à educação em áreas rurais? O Movimento refere-se, então, à longa história de insuficiência de políticas educacionais para a população do campo e destaca a sua atuação como importante pressão política para que este cenário começasse a mudar a partir da década de 1990 (ARROYO, FERNANDES, 1999; KOLLING, et al., 2002).

Decorre daí que a educação que defende, chamada educação do campo, pode ser entendida como um conceito (embora não acabado, mas em movimento) que pretende ser uma contraposição ao que chamam de educação rural.

A educação rural tem, para o Movimento, relação com o modelo de desenvolvimento rural pautado no agronegócio e na grande indústria agrícola, na exclusão social, em práticas nada ecológicas de produção agrícola, na estrutura agrária de intensa concentração de terras. A educação rural é uma educação apenas instrumentalizadora, que reserva à população do campo uma alfabetização funcional. Estaria relacionada com o abandono das escolas rurais pelo poder público. Além disso, a escola rural e a educação oferecida nela pelo Estado são vistas como uma escola e uma educação que impõem modelos e cultura urbanos (ARROYO, FERNANDES, 1999, p. 33; TAFFAREL et al., 2010, p. 53).

O Movimento denuncia a escola rural como uma escola “tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro” e menciona também a concepção presente no discurso dominante de que a escola urbana seria melhor que a rural. Desta maneira, defende “um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena e negra”, uma escola com “valores singulares, que vão em direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal” (KOLLING et al., 1999, p. 26).

A educação do campo está, para o Movimento, relacionada a um projeto de “desenvolvimento sustentável” que pretende ser antagônico ao agronegócio, baseado na “agricultura camponesa” e nos pequenos produtores, nas cooperativas, que compreende o campo como lugar de produção de alimentos, de culturas e não meramente de produção econômica (TAFFAREL et al., 2010, p. 51). Neste projeto, o trabalhador rural (ou camponês, nas palavras do Movimento) não teria que se sujeitar à agricultura patronal e às exigências do mercado, pois está inclusa nele a realização da reforma agrária (KOLLING et al., 1999, p. 20-33).

Para Caldart (2008, p. 69), a educação do campo é uma educação que tem como protagonistas os movimentos sociais e que pretende ser emancipatória. Tem como um princípio fundamental a questão da construção da identidade do sujeito do campo, em especial do sujeito coletivo Sem Terra (BENJAMIN, CALDART, 2000, p. 32), e também um compromisso com o resgate e a valorização da cultura do povo do campo (KOLLING et al., 1999, p. 39).

Desta maneira, diz o Movimento que a educação do campo tem suas especificidades, como é possível perceber pelo trecho abaixo:

Quando dizemos *Por uma Educação do Campo* estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING et al., 2002, p. 13).

A centralidade da construção da identidade do sujeito do campo e do resgate de valores culturais tem provocado algumas críticas, pois o Movimento parece defender uma educação específica para a população rural, contrariamente à concepção de educação unitária e universal. É importante dizer que algumas destas críticas referem-se, algumas vezes, especificamente à pedagogia do MST e não ao Movimento por uma Educação do Campo como um todo (que foi articulado originalmente também por outros movimentos sociais, intelectuais e organismos internacionais), entretanto, as concepções do Movimento contêm muito das concepções do MST, já que o Movimento nasceu de debates realizados no interior do MST (de acordo com Bezerra Neto, 2010, p. 152). Além disso, uma das principais autoras do Movimento é também uma das principais articuladoras da proposta educacional do MST: Roseli Caldart.

Bezerra Neto (2010) e Alves (2009) são autores que trazem uma abordagem crítica da proposta educacional do MST, em especial no que diz respeito à defesa de uma educação específica. Para Bezerra Neto (2010, p. 151-152), as bases epistemológicas do Movimento por Uma Educação do Campo têm como ponto de partida o entendimento de que o mundo rural e o mundo urbano são diferentes, como se não fossem ambos parte de uma mesma totalidade. Decorre daí que o Movimento defende uma educação específica para o campo, diferente da que ocorre na escola urbana. Outra crítica que o autor faz é ao fato de o MST propor uma educação que tenha como um de seus objetivos fixar o homem à terra (semelhantemente ao que defendia o ruralismo pedagógico do início do século XX), como se fosse a educação, e não as bases materiais da sociedade, a conduzir em última instância, a possibilidade de o habitante rural continuar produzindo no campo ou ter que migrar para a cidade.

Respondendo a estas críticas, Caldart (2008, p. 73) afirma que o Movimento não defende uma educação particular e específica, mas sim marca um posicionamento contrário à pouca universalidade característica da educação praticada em escolas rurais e urbanas, já que o campo, na perspectiva da classe trabalhadora, não tem sido referência para se pensar um projeto de nação nem de educação.

Outras críticas feitas à educação do campo estão presentes em Bezerra Neto (1998), Felix (2011) e Oliveira (2008). O primeiro destaca o ecletismo em que se baseiam as concepções de educação do campo, por fundamentar-se em diversas correntes de pensamento e teóricos da educação, como, por exemplo, Paulo Freire, um existencialista cristão e Pistrak, um marxista. Alerta também para a aproximação da proposta do MST com o construtivismo (BEZERRA NETO, 1998, p. 75). Félix (2011, p. 159-167) aponta o risco de relativismo epistemológico e aproximação com correntes pós-modernas, especialmente quando o Movimento afirma que se baseia na Pedagogia do Oprimido e na Educação Popular. Para Oliveira (2008, p. 142-198), a corrente de pensamento para a qual há uma oposição entre modelo de desenvolvimento pautado no agronegócio versus modelo pautado na agricultura familiar compreende as relações econômicas no meio agrário sob uma perspectiva fenomênica, pois coloca a questão agrária a ser analisada sob o ponto de vista do modelo de desenvolvimento e não sob o ponto de vista da lógica da sociedade capitalista.

À parte o embate teórico no meio acadêmico, as políticas voltadas para a educação no campo estão embasadas em algumas concepções do Movimento. No documento do MEC “Referências para uma política nacional de educação do campo” (BRASIL, 2003, p. 32), estão presentes como fundamentos da educação do campo: 1) superação da dicotomia campo-cidade, pois “não é preciso destituir a cidade para o campo existir”, já que “campo e cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempos próprios de produção cultural, ambos com seus valores” e que “não existe espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que co-existem”; e 2) necessidade de criar vínculos de pertença ao campo, relacionada à construção da identidade do sujeito do campo.

Para os objetivos deste trabalho, estas são as concepções que precisam ser abordadas, a fim de compreender a relação da educação do campo com o programa Escola Ativa. A princípio, o programa não está intimamente relacionado ao Movimento por Uma Educação do Campo. Ao contrário, sua história de implementação no Brasil se deu paralelamente às discussões sobre a proposta da educação do campo, até o momento em que o Escola Ativa passou por uma reformulação e alguns conceitos ligados à educação do campo foram incluídos em seus documentos.

Ao mesmo tempo em que o Escola Ativa se desenvolveu e se expandiu no Brasil no âmbito do Fundescola (nas décadas de 1990 e 2000), ocorria também uma politização crescente do meio rural brasileiro e uma intensificação dos debates a respeito da educação do campo, liderados por movimentos sociais (GONÇALVES, 2009, p. 47) que possibilitou o desenvolvimento do Movimento por Uma Educação do Campo.

A “politização do campo” mencionada por Gonçalves (2009) foi um processo de desenvolvimento de lutas dos movimentos sociais ligados ao campo no contexto da modernização capitalista, isto é, da reestruturação produtiva no final do século XX que também atingiu áreas rurais. O avanço capitalista no campo brasileiro, que tem ocorrido sem prescindir da extrema concentração fundiária, gerou um conjunto enorme de miseráveis (na década de 1990 eram 32 milhões de brasileiros abaixo da linha da miséria absoluta e 14 milhões classificados como pobres), pois, ao mesmo tempo em que este avanço concentra terra e renda, empurra parcela cada vez maior da população para áreas urbanas. A exclusão também acontece no próprio campo, pois os filhos dos pequenos proprietários não terão condições de se tornarem proprietários nas terras dos pais, o que os faz tomar uma das duas alternativas: ir para a cidade ou para o movimento social que luta pela reconquista da terra (OLIVEIRA, 2001, p. 187-189).

Foi mencionado anteriormente que a maneira pela qual o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) lidou com os conflitos agrários e com os movimentos sociais do campo foi também pela violência, via repressão policial. O governo de Lula (2003-2010) adotou estratégia diferente.

O fato de políticas atuais para educação em áreas rurais trazerem concepções dos movimentos sociais tem relação com o contexto específico do governo do PT (2003-fase atual). O partido, considerado de esquerda, sempre teve relação com os movimentos sociais (especialmente o MST) e o ex-presidente Lula foi um líder operário e sindical. Porém, o governo petista não pode ser interpretado como uma vitória da esquerda no Brasil, uma vez que não rompeu com a agenda neoliberal.

Para Druck, apesar de a eleição de Lula representar a possibilidade de superar o cenário do enfraquecimento dos movimentos que se intensificou na década de 1990, como o governo optou por seguir com a base ideológica e política do neoliberalismo, sua atuação vem acontecendo no sentido de desmobilizar os movimentos sociais e de

anular a força autônoma e independente do movimento sindical. Isso vem ocorrendo por meio de uma constante cooptação de direções/lideranças e de um processo de “estatização” das organizações dos trabalhadores (DRUCK, 2006, p. 330-331).

A crítica às políticas federais para o campo parte muitas vezes dos próprios movimentos. Em 2012 assistimos a uma Conferência intitulada “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado: qual educação? Qual Estado?”, no III Seminário sobre Educação do Campo e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia. Os expositores desta conferência foram Monica Molina, uma das intelectuais do Movimento Por Uma Educação do Campo, e Ademar Bogo, liderança do MST. A discussão girou em torno da estatização dos movimentos sociais do campo e as consequências que isso pode ter acarretado para a luta do movimento e para a educação do campo. Molina chegou a destacar alguns pontos positivos no fato de existirem políticas educacionais para o campo, mas a fala de Bogo foi uma crítica à insuficiência destas políticas e a cooptação de dirigentes.

Para Gonçalves, o desenvolvimento de políticas educacionais para o campo ocorreu de forma paralela à implementação do Escola Ativa. O programa teve uma linha própria de financiamento, pois chegou como política pública ao Brasil através do Projeto Nordeste e foi financiado pelo Fundescola até 2008. Ao mesmo tempo em que o programa se consolidava, aumentando o número de escolas envolvidas e de municípios aderidos, a SECAD – criada em julho de 2004, que possui uma Coordenação de Educação do Campo, responsável por discussões e divulgações sobre o tema, bem como sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – desenvolvia ações, estratégias e programas com uma perspectiva diferente. O Escola Ativa sofreu críticas tanto dos movimentos sociais, quanto de esferas ligadas ao próprio governo, próximas aos movimentos. Isto resultou em dois caminhos distintos para educação em áreas rurais orientados em diferentes direções: um ligado ao Fundescola (Escola Ativa) e apoiado pela tecnocracia de Estado e outro identificado com os movimentos sociais e apoiado por pesquisadores de educação do campo (GONÇALVES, 2009, p. 53).

A análise que Gonçalves (2009) faz dos documentos do programa demonstra que os primeiros documentos (datados de 1997, 1999 e 2003) são adaptações traduzidas diretamente do espanhol de manuais colombianos e são guias diretivos e instrumentais,

sem abordagem sobre a matriz epistemológica ou os pressupostos das atividades pedagógicas, baseando-se apenas nas experiências colombianas. Já os guias docentes mais recentes (2005 e 2008 e acrescentamos a eles o documento de 2010, analisado nesta pesquisa) trazem um objetivo novo: sustentar as práticas das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Trazem também contribuições de autores brasileiros no texto.

A razão disso é que, quando o programa foi transferido do Fundescola para a SECAD em 2007, o material oficial foi reformulado, trazendo os princípios das Referências para uma Política Nacional do Campo. Houve um esforço em adaptar o programa ao contexto brasileiro que buscou adequar o discurso da reforma educacional que o BM financiou para os países latino-americanos às novas diretrizes brasileiras para a educação do campo, substituindo o caráter economicista por tendências mais humanitárias (GONÇALVES, 2009, p. 55-57).

No material analisado para esta pesquisa, percebemos esta diferença entre os documentos do Fundescola – o Manual de Capacitação Docente (BRASIL, 1999) e as Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Escola Ativa (BRASIL, 2006c) – e do MEC, como o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadoras (BRASIL, 2010b).

No segundo capítulo, o Manual do Fundescola será explorado de modo mais aprofundado no que diz respeito aos fundamentos pedagógicos, aos conceitos de autonomia, participação e qualidade da educação. De maneira geral, este documento tem características de um guia (também observadas por Gonçalves, 2009), sendo bastante técnico e diretivo, isto é, servindo justamente como manual de instrução para o docente. Não há referencial teórico sobre seus fundamentos pedagógicos ou sobre os aspectos relacionados à gestão. Quando se refere às estratégias que o professor pode adotar para motivar o trabalho coletivo dos alunos, por exemplo, o documento parece estimular a competitividade. Há a preocupação com a elevação da qualidade da escola multisseriada e a ênfase no aumento do rendimento dos estudantes, além de ser explícita a preocupação com o baixo custo do programa:

A escola nova, escola ativa surge como resposta aos persistentes problemas da ineficiência interna e da baixa qualidade da educação em escolas de poucos recursos. (...) É indispensável desenvolver mecanismos que possam ser multiplicados e descentralizados e que sejam factíveis dos pontos de vista técnico, político e financeiro. Em outras palavras, o desenho do sistema deve

incluir estratégias que permitam ampliar sua cobertura (BRASIL, 1999, p. 22).

As Diretrizes para Implantação também explicitam a característica de baixo custo do programa como uma de suas maiores vantagens: “A Escola Ativa é uma estratégia pedagogicamente eficaz e financeiramente viável para os municípios e estados” (BRASIL, 2006c, p. 12). Este mesmo documento, quando menciona a necessidade da escola estruturar, junto com a comunidade, sua proposta pedagógica, direciona a proposta para uma concepção produtivista de educação, enfatizando as metas a serem atingidas dentro de prazos estipulados.

Já o Caderno (BRASIL, 2010b) adota um tom mais progressista, trazendo a bibliografia que serve de referencial teórico para o documento e apresenta-se, no Módulo 1, como fundamentado nos princípios da educação do campo, tratando do contexto histórico-político da educação do campo e mencionando a Conferência de Luziânia em 1998 como

resultado de um longo processo de luta dos povos organizados do campo e trouxe a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações para a escola e para a formação de educadores (BRASIL, 2010b, p. 13).

Em seguida, o documento apresenta a concepção de educação em que se baseia, feita “a partir do campo e no campo”, como substituta da educação rural, que “entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual” (BRASIL, 2010b, p. 15).

O caderno ainda acrescenta que da concepção de rural que prioriza o latifúndio resulta um projeto educacional que se pauta na

oferta da educação mínima, restrita às primeiras séries do Ensino Fundamental; escolas em condições precárias; educadores com pouca formação e baixos salários; incorporação de conceitos urbanos que desconsideram a realidade e a vida camponesa, que alimentam a competitividade, o individualismo e desprezam as diferenças (BRASIL, 2010b, p. 16).

Enquanto o Manual (BRASIL, 1999) parece estimular a competitividade num tom liberal, o Caderno (BRASIL, 2010b) parece contradizê-lo, assumindo um tom progressista, por exemplo, quando menciona Caldart: “não se educa verdadeiramente o sujeito do campo sem transformar as condições de desumanização. A conquista da humanização se dá na própria luta contra a desumanização.” (BRASIL, 2010b, p. 17). Ou quando discute avaliação:

Ao se fazer uma análise sobre o processo de avaliação nas escolas, é bom que se remeta a uma reflexão sobre a educação escolar, pois ela não pode ser tratada como uma categoria abstrata, desvinculada de uma prática existente, num processo diário de interação com a realidade que possibilite a **emancipação humana** (BRASIL, 2010b, p. 66, destaque nosso).

Para Gonçalves (2009, p.58) as finalidades do programa mudaram: antes, voltadas para a organização racional da escola multisseriada e para o desempenho dos alunos, agora voltam-se para atender as demandas das populações que vivem no campo. Entretanto, o autor alerta para o fato de que o processo de reformulação não foi democrático e houve pouca participação de sujeitos diretamente envolvidos com a educação do campo, como pais, alunos, professores e integrantes dos movimentos sociais. Apesar de a história do programa no Brasil ter sido composta por reflexões, experiências e críticas, houve também inércia decorrente de sua implantação vertical. Como resultado da reformulação, o autor conclui que ela foi feita “por cima”, com modificações feitas muito mais no nível do discurso que da prática. Seus fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos, portanto, permaneceram inalterados (GONÇALVES, 2009, p. 66).

Para ilustrar este argumento de Gonçalves, tomemos como exemplo a opinião de pedagogos da reforma agrária de Sergipe, para quem o programa representa uma proposta contrária aos princípios da educação do campo. Os motivos para esta posição são o fato de o programa ser um pacote pedagógico pronto e fechado, que não permite a reflexão e a participação do educador na discussão sobre suas bases e fundamentos, bem como trata o campo de forma homogeneizante: uma única proposta para todas as escolas multisseriadas do país. Não há, segundo eles, espaço no programa para a consideração da realidade local e da construção de propostas pedagógicas próprias (TORRES, ARAGÃO, 2010).

Em nota técnica publicada em abril de 2011 e assinada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (D’AGOSTINI et al., 2011) consta que, quando assumido pela SECAD, o Escola Ativa foi estabelecido como prioridade para a educação do campo. O documento levanta então a seguinte questão: como um programa voltado apenas para escolas multisseriadas pode ser situado pelo MEC como prioridade para a educação básica do campo? Estendemos esta questão da insuficiência do programa em dar conta de toda a educação básica no campo, acrescentando que, apesar de o programa criticar a concepção de educação rural que se volta para a educação mínima e restrita às primeiras

séries do Ensino Fundamental, é justamente esta a sua proposta, pois o Escola Ativa não oferece material para as séries finais do Ensino Fundamental, nem para Educação Infantil, nem para o Ensino Médio.

Destacamos que, em discurso, o programa pretende contribuir com a emancipação humana e se apresenta como resposta às demandas dos trabalhadores rurais por educação. Entretanto, assim como em seu país de origem, ele está ligado, no Brasil, a setores políticos conservadores: aqui chegou por meio de um projeto entendido como autoritário e que pouco considerou a participação de trabalhadores rurais (o Projeto Nordeste), foi financiado por um programa ligado a concepções produtivistas de educação (o Fundescola) e apenas no final de sua implementação esteve relacionado a setores do governo um pouco mais progressistas (a SECAD). E a reestruturação pela qual passou, ao encerrar-se a participação do BM, foi superficial.

2. O PROGRAMA E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SÃO JOSÉ DO RIO PARDO – SP.

2.1. A proposta Escola Ativa.

Neste momento, apresentamos a proposta do programa por meio da análise de seus fundamentos pedagógicos e, mais adiante, de suas concepções sobre gestão escolar. No primeiro capítulo, recorreremos a um histórico de surgimento do neoliberalismo como doutrina econômica e a algumas de suas concepções que influenciam políticas educacionais.

As crises do final do século XX (a econômica, a do Estado de bem-estar social, e a do socialismo real) fizeram parte do contexto que criou as condições para a predominância, na contemporaneidade, da ideologia neoliberal, e também do pós-modernismo, uma expressão ideológica que apresenta afinidade com a doutrina econômica neoliberal, situada, porém, no plano da cultura. Assim como o neoliberalismo influencia políticas educacionais, o pós-modernismo inspira teorias pedagógicas.

Tanto o neoliberalismo quanto o pós-modernismo estão fundamentados em concepções muito parecidas do que seja o conhecimento e de visões também próximas do ser humano e da sociedade. De modo geral, opõem-se a ideia de centro, de núcleo, de estrutura, de planejamento e de que é possível para o ser humano acessar o conhecimento objetivo sobre a realidade. Outra característica marcante em ambas as correntes de pensamento é a atitude conservadora a respeito da ordem social que se manifesta em uma aceitação da realidade tal como é.

Tomemos como exemplo o pensamento de Hayek, um dos ícones do neoliberalismo. Para ele, a sociedade humana não evolui seguindo um comportamento ordenado, um desenvolvimento racional e conscientemente planejado. Ao contrário, as instituições sociais são aparentemente estruturadas, mas não teriam sido de fato inventadas ou planejadas. Teriam crescido e se desenvolvido da mesma maneira que um cristal ou uma árvore. Tomando como exemplo a sociedade das formigas ou das abelhas, Hayek defende que a sociedade humana segue o mesmo comportamento espontâneo, inconsciente e não planejado (BUTLER, 1983, p. 20-21).

O autor atribui às instituições sociais, que acredita se desenvolverem de maneira espontânea, um conhecimento, um certo “saber como agir”, que mantêm a regularidade social. Pode ser perigoso, ele alerta, querer alterar as instituições, as regras, a moral que regem a sociedade, pois elas podem servir para dar a estabilidade e manter a complexidade que tornam nossa sociedade possível. Acrescenta, ainda, que este conhecimento presente nas instituições não é acessível aos indivíduos (BUTLER, 1983, p. 22-23).

O conhecimento que Hayek parece valorizar é aquele ligado às habilidades do indivíduo, seus hábitos, gestos, atitudes que desempenham papel importante para tornar possível a vida em sociedade, um tipo de conhecimento que “não pode ser escrito em livros”. É o conhecimento do “como agir”, o que nos leva a crer que ele valoriza um conhecimento essencialmente pragmático. Além disso, para ele, não é preciso questionar como o indivíduo se comporta ou age dentro das instituições para que se produza determinada ordem social. A nossa sociedade evolui de acordo com um processo de “seleção evolutiva”, no qual os grupos que têm uma ordem social mais eficiente triunfam sobre outros, mesmo sem saber a que devem sua superioridade e também sem entender a complexidade deste mecanismo (BUTLER, 1983, p. 23-24). Parece claro, portanto, que Hayek atribui princípios darwinistas à sociedade humana, bem como duvida de que exista a possibilidade de conhecer uma realidade objetiva quando diz que o conhecimento sobre os mecanismos de evolução social não está ao nosso alcance.

Esta defesa do desenvolvimento espontâneo, não planejado e quase natural da sociedade humana (assim como o alerta conservador para que não pensem em alterar as instituições que já existem) marca uma posição contrária ao socialismo. Em uma sociedade socialista existe um poder central regulador e a sociedade desenvolve-se seguindo um planejamento, uma direção, um objetivo.

De maneira semelhante, o pós-modernismo se opõe a esta ideia de planejamento e também à concepção marxista de sociedade, segundo a qual a estrutura econômica é, em última instância, determinante da superestrutura, onde se situam a política, a cultura e a educação. Segundo Evangelista (2007, p. 97) não há, para o pós-modernismo, determinação estrutural na visão sobre sociedade. A sociedade é um

conjunto de subsistemas (educacional, político, cultural etc.) que se influenciam mutuamente.

Como Evangelista (2007, p. 94) demonstra ao mencionar Touraine, esta proximidade entre o neoliberalismo e o pós-modernismo está relacionada a uma decomposição de setores da esquerda após a crise do “socialismo real”. O pós-modernismo é uma filosofia essencialmente negativa e cética (SIM, 2001, p. 3), à medida que aceita com resignação a realidade social contemporânea. Pode ser descrito também como reflexo do desencanto e da frustração com a derrota de movimentos coletivos que alimentaram expectativas de mudanças sociais estruturais (EVANGELISTA, 2007, p. 91-92).

O pós-modernismo, apesar de ser uma corrente cultural heterogênea, está embasado em algumas características comuns. A rejeição às estruturas, às teorias universais e às grandes narrativas (ou metanarrativas) como uma maneira de resistência à autoridade; a rejeição aos fundamentos, isto é, a dúvida da veracidade de todo e qualquer discurso, provocando, portanto, a perda de referências; o ceticismo a respeito da autoridade, da sabedoria transmitida, de normas políticas e culturais (SIM, 2001, p. 3).

O posicionamento pós-moderno de rejeição às metanarrativas está relacionado a uma descrença nos pressupostos epistemológicos que caracterizam a análise e o pensamento modernos. O pós-modernismo não confia mais na Razão, no poder de emancipação da Ciência e em uma concepção realista de conhecimento. Por isso, chega a ser irracionalista. Para a visão pós-moderna, não há discurso falso ou verdadeiro sobre a realidade: todos os discursos constroem a realidade e têm efeitos de verdade, o que leva ao relativismo e ao subjetivismo (SILVA, 1996, p. 138-143).

Para Duarte (2005), nas teorias pedagógicas, a influência pós-moderna recai sobre o construtivismo. O construtivismo pode ser definido como um ideário psicológico, pedagógico e epistemológico que tem como referência fundamental a epistemologia genética de Jean Piaget (ROSSLER, 2005, p. 7). Um dos princípios pedagógicos do construtivismo é o ativismo, que coloca no centro da educação a criança, suas necessidades e suas capacidades. O fazer deve anteceder o conhecer, o qual caminha do global para o particular, amadurecendo num plano “operatório”, como diz Piaget. No centro da aprendizagem está não o saber sistemático e codificado, mas

sim o ambiente (CAMBI, 1999, p. 513). O programa Escola Ativa, como o próprio nome já diz, está fundamentado no princípio do ativismo.

Ao fazer uma análise do pensamento de Piaget, Duarte (2005, p. 90) diz que uma de suas tendências é o relativismo subjetivista. Quando Piaget se refere à possibilidade de acessarmos a verdade ou o conhecimento, afirma, por analogia ao processo biológico de evolução de seres vivos, que o conhecimento é construção. Desta maneira, não existe, para ele, conhecimentos que sejam mais fieis ou menos fieis à realidade, mas sim conhecimentos que sejam mais ou menos evoluídos/elaborados/desenvolvidos.

Duarte baseia-se no estudo de Ernst Von Glasersfeld sobre o construtivismo para ressaltar alguns princípios sobre esta pedagogia, ligados ao seu caráter adaptativo. O primeiro deles, decorrente da separação que existe no construtivismo entre epistemologia e ontologia, é o de que o conhecimento não é uma representação de uma realidade externa ao pensamento, mas um “instrumento mental empregado no processo de adaptação do indivíduo ao meio”. A partir disto, decorre que não se trata de avaliar o quanto o conhecimento é verdadeiro, o quanto este corresponde à realidade, mas sim o quanto ele contribui para realizar uma adaptação do indivíduo ao meio. Esta adaptação é um processo de acomodação no mundo tal como é, sem considerar a possibilidade de transformação (DUARTE, 2005, p. 93-96).

Se o conhecimento, na visão construtivista, serve para adaptar o indivíduo ao meio em que vive, e, se parte da visão de que não há conhecimentos verdadeiros e falsos, mas apenas conhecimentos mais ou menos elaborados, decorre que, para o construtivismo, nunca poderemos saber se nossa visão de realidade é correta ou não, apenas é possível verificar de maneira pragmática, como afirma Duarte (2005, p. 96), se ela nos é viável e útil ou não. O construtivismo é, portanto, uma pedagogia adaptativa, pragmática e relativista.

Outra característica desta teoria pedagógica é descrita por Silva (1996, p. 216-219). Para o autor, o construtivismo acentuou uma tendência de psicologização na escolarização das massas que implicou na despolitização da educação, na medida em que a escola de massas procurou ocultar seu vínculo com a política ao adotar um tratamento psicológico da aprendizagem e do ensino e ao priorizar a aprendizagem individual, fora de um contexto social e institucional. A tentativa de politizar o

construtivismo, afirma Silva, é relacioná-lo com a democracia. Assim, o construtivismo se apresenta como possibilidade de instauração da democracia através da pedagogia, pois, segundo o discurso construtivista, crianças educadas sob esta corrente pedagógica tenderiam, na vida adulta, a não aceitar relações autoritárias na política e no trabalho. O autor ressalta que a única maneira de introduzir um componente político em uma pedagogia que usa um referencial psicológico é o do comportamento individual e interpessoal. Desta maneira, democracia e política tornam-se sinônimos de relações interpessoais na perspectiva construtivista.

O construtivismo é difundido com intensidade no interior de reflexões e práticas sobre educação (ROSSLER, 2005, p. 7), bem como em políticas educacionais. Veremos, a partir de agora, pela análise de documentos do Escola Ativa, que o programa está fundamentado em princípios construtivistas, bem como comprometido com a concepção conservadora de sociedade presente no construtivismo e no neoliberalismo. Veremos também que o programa está fundamentado em princípios das teorias pedagógicas escolanovistas⁸. Pela afinidade entre neoliberalismo e pós-modernismo no que diz respeito a visões relativistas sobre o conhecimento (o conhecimento não existe ou não podemos acessar o conhecimento verdadeiro; o conhecimento valorizado é aquele que nos é útil e prático) e no que diz respeito a atitudes de aceitação da realidade tal como é (a sociedade evolui de maneira natural, inconsciente e não controlada; pode ser perigoso alterar as instituições sociais, pois poderíamos acabar com a ordem e a estabilidade social; conhecer é necessário para adaptar-se ao meio) podemos considerar que o casamento entre o neoliberalismo e o construtivismo em uma política educacional como o Escola Ativa foi muito importante para difundir o consenso a respeito da nova sociabilidade imposta pelo capital no regime de acumulação flexível.

2.1.1. Fundamentos pedagógicos.

O programa Escola Ativa traz recursos pedagógicos e uma proposta de organização e gestão escolar que, interconectados, pretendem elevar a “qualidade e a

⁸ O construtivismo como uma concepção do conhecimento e da aprendizagem humana é a fundamentação científica da escola nova no que diz respeito às bases psicopedagógicas do processo de ensino e aprendizagem. É a teoria que deu base científica para as pedagogias do “aprender a aprender” (SAVIANI, 2010, p. 434), que serão discutidas a partir de agora.

eficiência da educação em escolas de poucos recursos” e possibilitar “ensino fundamental completo” em áreas rurais e de periferia urbana⁹ (BRASIL, 1999, p. 12). As estratégias metodológicas do programa são a aprendizagem ativa (centrada no aluno e em sua realidade social) e cooperativa, a avaliação contínua e a promoção flexível, o professor mediador e facilitador e a gestão participativa. O objetivo do programa é auxiliar o educador da turma multisseriada no trabalho pedagógico, pois parte do pressuposto de que não se pode trabalhar com uma sala multisseriada da mesma maneira que se trabalha com uma seriada. Por isso, o Escola Ativa propõe uma mudança na organização do trabalho do professor.

Salas multisseriadas são típicas de áreas pouco populosas e isoladas, compostas de alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Tradicionalmente, o trabalho pedagógico na turma multisseriada consiste na divisão do quadro negro e do tempo de aula pelo professor de acordo com as diferentes séries, de forma que os alunos de cada série ocupem determinadas fileiras. O professor muitas vezes é o único funcionário da escola, o que faz com que ele seja multifuncional: além de docente, frequentemente desempenha várias outras funções escolares (merendeiro, inspetor, gestor, enfermeiro). Salas multisseriadas são consideradas mais heterogêneas que as unisseriadas, exigindo que o professor ministre conteúdos de séries diferentes ao mesmo tempo. O programa Escola Ativa afirma que as características desta organização escolar quase sempre configuram um problema, pois, apesar de toda a carga de trabalho que o espera, o professor não é bem preparado para atuar ali, devido a sua formação inicial, voltada para o modelo seriado de escola.

A nova organização no trabalho pedagógico proposta pelo Escola Ativa consiste na ruptura com a tradicional divisão de tempo e espaço em sala e o trabalho com grupos de alunos que envolva todas as séries para que as crianças exercitem a cooperação e a troca de conhecimentos. Cada grupo deve escolher um monitor que tem a função de auxiliar o professor quando este estiver ocupado com outro grupo. De acordo com esta visão, o papel do professor passa a ser o de mediador do processo de ensino-aprendizagem, o que exige a resignificação de sua prática pedagógica para que

⁹ No Brasil, o programa foi implementado apenas em áreas rurais. Em outros países, como a Colômbia, ele existe também em escolas urbanas.

ela deixe de ser centrada em aulas expositivas e passe a ser centrada na orientação e no acompanhamento de atividades dos estudantes (BRASIL, 2010a, p. 31).

Partindo do pressuposto de que o educador da turma multisseriada enfrenta sobrecarga de trabalho, o programa sugere o desenvolvimento da autonomia do estudante por meio de realização de tarefas individuais e coletivas, com o objetivo de auxiliar o educador nos afazeres escolares. O educador tem a função, portanto, de estimular o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade na criança, auxiliando-a a resolver problemas e a buscar respostas com seu próprio grupo (BRASIL, 2010a, p. 31).

Os elementos da metodologia do programa são: 1- Cadernos de Ensino-Aprendizagem das disciplinas das séries iniciais do Ensino Fundamental (português, matemática, história, geografia, ciências e alfabetização), que são pensados de maneira que o aluno possa utilizá-los sem que necessite do auxílio constante do professor e que orientam os estudantes a desenvolver atividades na sala e em casa para que isso contribua com o desenvolvimento gradual de sua autonomia; 2- Cantinhos de Aprendizagem, que são espaços montados na sala de aula pelas crianças e pelo educador nos quais são dispostos materiais de pesquisa com o objetivo de servir de subsídio para as aulas. A ideia é que estes materiais criem oportunidades de experimentação, comparação e socialização de conhecimento. Desta maneira, o cantinho de ciências da natureza, por exemplo, pode ser composto por figuras de animais e exemplares de rochas e plantas. O cantinho da matemática pode ser constituído de jogos, números, instrumentos de medição e assim por diante.

Os documentos do Escola Ativa apresentam esta metodologia como inovadora e inspirada no “movimento pedagógico-cultural mais importante do começo do século, que rompeu com a educação tradicional, passiva e autoritária” (BRASIL, 1999, p. 12). Este movimento de renovação pedagógica, também conhecido como escolanovismo, predominou no período entre 1890 e 1930 e afirmou-se como período de experiências educativas de vanguarda na pedagogia mundial. O manual de Capacitação de Professores do Programa Escola Ativa afirma que o escolanovismo inspirou inovações em colégios de elite que nunca beneficiaram as escolas de poucos recursos como escolas multisseriadas rurais ou de periferia urbana. O programa declara que a novidade que traz é o fato de colocar em prática pela primeira vez princípios da escola nova com

“estratégias eficazes” (BRASIL, 1999, p. 12). Para a análise dos fundamentos pedagógicos do programa, faz-se necessário retomar o movimento de renovação pedagógica.

De acordo com Cambi (1999, p. 514) as experiências escolanovistas foram inspiradas em princípios radicalmente diferentes dos que vigoravam na pedagogia tradicional. Foram baseadas em estudos da psicologia que evidenciavam que a psique infantil era diferente da adulta. Estas experiências nasceram e se desenvolveram como experimentos isolados, mas tiveram ampla ressonância no mundo educativo e resultaram em um ideário que propunha profundas mudanças na escola, tanto em aspectos institucionais quanto organizativos e pedagógicos.

As escolas novas foram difundidas principalmente na Europa Ocidental e Estados Unidos (CAMBI, 1999, p. 514). O ideário que as identifica foi baseado em princípios liberais e teve como alguns de seus principais nomes John Dewey (1859-1952), Georg Kerschensteiner (1854-1932), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940).

A filosofia da educação nova parte de uma crítica à educação tradicional, definida pelos escolanovistas como uma concepção de escola que tem como características ser organizada em séries e em níveis de ensino que se dificultam gradualmente, com alunos dispostos em carteiras enfileiradas, de frente para o professor. Este, por sua vez, é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem. Na concepção tradicional de educação, para os escolanovistas, reina a disciplina autoritária em aulas expositivas que fazem parte de programas obrigatórios e impostos, sem levar em conta os interesses da criança.

O ensino nesta escola, segundo o autor escolanovista Bloch (1951, p. 13), é pesado e enciclopédico, desconectado da vida do estudante, fazendo com que estes enfrentem cada vez menos as exigências dos programas e tirem deles cada vez menos benefícios culturais. Mas, diz o autor, o problema não é apenas quantitativo, pois, ao reduzir-se a carga dos programas, eles continuariam inassimiláveis. O problema também é qualitativo, pois está em sua “estrutura e em seu próprio espírito”.

A pedagogia tradicional, para Saviani (2009, p. 5), tem em sua essência a construção de uma sociedade democrática – e aqui ele se refere à democracia burguesa

– e a intenção de superar a situação de opressão do Antigo Regime, no qual quem não tinha acesso ao conhecimento, estava à margem da sociedade. A escola e os sistemas nacionais de ensino público surgem como instrumento para a superação da ignorância, portanto, da marginalidade. Todavia, esta escola não conseguiu cumprir sua proposta de universalização, pois nem todos ingressavam nela e, dos que ingressavam, nem todos conseguiam completar todas as etapas. Ela tornou-se, portanto, mais excludente do que democrática.

Educadores escolanovistas também apontavam este aspecto elitista da escola tradicional, por isso suas teorias procuravam corrigir o problema da desigualdade. Para Saviani (2009, p. 7), na escola nova, “a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância” e passa a ser vista sob o ângulo da rejeição, da exclusão. Marginalizados são os desadaptados, são aqueles que não se encaixam no padrão da escola tradicional. Entretanto, na mesma obra, o autor demonstra mais adiante que tampouco a educação nova deu conta do problema da marginalidade.

Cambi (1999, p. 515) também discute o caráter democratizante da escola nova, quando diz que é uma voz de protesto contra a sociedade industrial e tecnológica e que se nutre de uma “ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política”, ainda que fossem “ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem”, própria da filosofia liberal. Menciona também experiências em escolas-internato guiadas pelo princípio do autogoverno e da coeducação.

Os escolanovistas colocam como característica dominante do movimento de renovação pedagógica o princípio que se refere à atividade da criança. É neste princípio que se baseia o programa Escola Ativa. Para os escolanovistas, a infância deve ser vista como a idade na qual processos cognitivos estão intimamente relacionados com a ação e com o dinamismo motor e psíquico da criança. A criança é um ser espontaneamente ativo, portanto, deve ser permitido a ela que se manifeste livremente, o que se opõe à interpretação do esforço mental como meramente mecânico e nem um pouco criativo. “A escola nova”, diz Bloch (1951, p. 44 e 45), “é antes de tudo, a escola ativa”.

Os principais aspectos da escola ativa da teoria escolanovista, de acordo com Cambi (1999, p. 526), podem ser resumidos nos que seguem: 1- puericentrismo,

reconhecimento do papel essencialmente ativo da criança no processo educativo; 2- valorização do fazer e centralidade de todo o trabalho escolar em atividades manuais, jogos e trabalho; 3- motivação, pois toda aprendizagem verdadeira deve necessariamente estar ligada a um interesse; 4- estudo do ambiente, que é a realidade que circunda a criança e é dele que ela recebe estímulos para aprender; 5- socialização, uma necessidade primária da criança que deve ser satisfeita no processo educativo; 6- antiautoritarismo, renovação profunda na tradição escolar, que deve deslocar-se da supremacia do adulto para a da criança; 7- anti-intelectualismo, isto é, uma organização mais livre do conhecimento por parte do aluno, pois seu oposto leva à desvalorização dos programas formativos que se tornam exclusivamente culturais.

O norte-americano John Dewey, considerado um dos maiores nomes da escola nova, era adepto da filosofia pragmatista e foi responsável por uma experiência de escola ativa em Chicago, denominada “método dos projetos” ou “método dos problemas”. Neste método, o projeto é uma atividade intencional dirigida a um fim, que se desenvolve de várias maneiras e, em todas elas, o aprendizado deve ser guiado por uma forte motivação prática. Quando introduzido na escola, este método deve alterar completamente todo o esquema “tradicional” de programas, horários e organização. As disciplinas podem continuar sistematizadas, mas elas devem estar organicamente interligadas. Kerschensteiner, inspirado em Dewey, elaborou um modelo chamado de escola do trabalho, que tinha como proposta ressignificar o currículo tradicional da educação elementar com a introdução do trabalho (CAMBI, 1999, p. 517).

A difusão das idéias ativistas influenciou a pedagogia marxista, principalmente os princípios que guiaram as experiências citadas no parágrafo acima. Krupskaja e Pistrak, por exemplo, inspiraram-se na escola do trabalho e no método dos problemas para implantá-los nas escolas soviéticas. Porém, por serem socialistas, suas pedagogias fundamentam-se em uma concepção de homem e de sociedade diferente da concepção liberal que guia a escola nova.

Mesmo entre os escolanovistas, a definição de escola ativa era um ponto bastante polêmico, principalmente em virtude da influência do pragmatismo de Dewey. Esta influência foi alvo de muitas críticas que apontavam a atividade da criança como simples manualismo, isto é, uma apologia da atividade como fim em si mesma. Referindo-se a isto, Bloch (1951, p. 46) discute o conceito de escola ativa para o

movimento de renovação pedagógica. Segundo o autor, em Dewey, o pragmatismo pedagógico está intimamente relacionado ao instrumentalismo teórico e não pode ser considerado como característica do movimento da educação nova como um todo. Para Bloch, o conceito de escola ativa tem, no movimento da escola nova, um sentido mais profundo que a apologia das atividades manuais e práticas.

É do próprio Dewey que Bloch retira o sentido de escola ativa que, apesar de estar ligado ao pragmatismo ou manualismo do pedagogo norte-americano, “não é realmente solidário com ele” (BLOCH, 1951, p. 46). De acordo com a interpretação que Bloch faz de Dewey, o sentido da atividade no movimento escolanovista está mais próximo da noção de que “não há trabalho fecundo e educativo, seja na ordem especulativa, seja na ordem prática, senão o que é dirigido pelo mecanismo de alguma tendência instintiva, e não imposto de fora sem relação com as necessidades”. Afinal, é partindo das necessidades e dos interesses das crianças, de sua atividade espontânea, que as conhecemos. O que não significa que o dever do educador seja assistir passivamente ao desenvolvimento infantil como uma simples testemunha, sem intervir. “O zelo de alguns reformadores pela liberdade da criança os levou às vezes um tanto longe”, diz Bloch (1951, p. 47).

Ao citar os pedagogos belgas Demoor e Jonckheere, Bloch concorda que a criança se desenvolve física e intelectualmente pelos exercícios que faz e não pelos que fazem diante dela. Posto isto, para o autor, a definição mais verdadeira e profunda de escola nova é a de Dewey: aquela em que a atividade da criança sempre deve preceder, condicionar e requerer a informação dada pelo professor, tomando atividade não no sentido de atividade manual dirigida a algum objetivo de ordem prática, mas no sentido lato, que se opõe à todas as formas de receptividade e envolve todas as de iniciativa mental (BLOCH, 1951, p. 50).

Quando menciona Claparède, Bloch (1951, p. 52) completa: não importa se a criança está escutando o professor sem formular perguntas ou falar “a torto e a direito”, desde que a aula a esteja interessando e respondendo a uma necessidade interior, o que distingue essa atividade da atividade prática com um fim em si mesma. A criança não merece menos ser qualificada como “ativa” por estar quieta escutando a aula, desde que não esteja recebendo informações de maneira meramente passiva. A atividade escolanovista não é, portanto, para ele, uma atividade artificial e externa, puramente

pragmática. É a esse conceito que Bloch se refere quando diz que a escola nova representa uma revolução copernicana em pedagogia: a transferência do centro de gravidade do professor para o aluno.

Para Saviani (2010, p. 431), este deslocamento do eixo do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno representa um deslocamento do aspecto lógico (relacionado ao conhecimento) para o psicológico (subjetivo), dos conteúdos para os métodos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, configurando-se em uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar, nem mesmo aprender¹⁰. Mas aprender a aprender, aprender a buscar conhecimentos, a lidar com novas situações.

Entretanto, Saviani (2010, p. 432) ressalta que o lema aprender a aprender, no escolanovismo, referia-se à valorização do relacionamento e da convivência das crianças entre si e com os adultos, e de sua adaptação à sociedade. A sociedade da época, vista como um organismo em que cada sujeito tem o seu papel determinado, em benefício do corpo social, vivia a economia em expansão da Era de Ouro do Capitalismo e era propiciada pelas políticas do pleno emprego da doutrina keynesiana, o que conferia um sentido otimista ao lema referido. No contexto atual, aprender a aprender tem outro significado: liga-se à necessidade de atualização constante do sujeito para aumentar sua possibilidade de ser empregado, já que o mercado atual não lhe dá garantias de emprego.

¹⁰ Para Bloch (1951, p. 58 e 59), a pedagogia do interesse se contrapõe à pedagogia do esforço, porém, o autor alerta para interpretações verdadeiras e interpretações “preguiçosas” da pedagogia do interesse. A verdadeira não diz respeito a um interesse exclusivamente superficial que reduz a educação ao “arranjo de artifícios mais ou menos exteriores e superficiais destinados a reter a atenção”. Para a escola nova é preciso muito mais que isto, pois parte da definição já discutida da atividade da criança e, de acordo com Bloch, insistiram muito neste ponto tanto Dewey quanto Kerschensteiner. Entretanto, o ponto de divergência entre Saviani e Bloch é que, para o segundo, não é imperioso que se ensine matemática para a criança que não se sentir interessada nela. Neste sentido, a pedagogia liberal abre caminhos para a fragmentação do ensino e da escola, condizente com a divisão do trabalho e com a fragmentação do processo produtivo, o que torna a escola marginalizadora e segregadora. Saviani aponta então para o caráter pretensamente democrático da escola nova, que, na verdade, revelou ser justamente o oposto: “Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais, os homens são essencialmente diferentes (...) Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade (...) Há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo”, argumento que pode servir para justificar a existência de um sistema de ensino fraco para a classe subalterna e um sistema de ensino forte para as elites, mantendo a sujeição, os privilégios e a dominação (SAVIANI, 2009, p. 38).

O aprender a aprender na atualidade faz parte do que Saviani (2010) chama de neoconstrutivismo ou neoescolanovismo, um pensamento pedagógico que tem orientado as reformas e as práticas educativas dos países latino-americanos, especificamente o Brasil, desde a década de 1990. Também conhecido como “pedagogias do aprender a aprender” ou “pedagogia das competências”, este pensamento pedagógico retoma alguns princípios da escola nova e do construtivismo, porém, os ressignifica, adaptando-os ao momento atual em que se situa o desenvolvimento capitalista.

O programa Escola Ativa coloca-se fundamentado na teoria escolanovista, pois empresta dela principalmente os pressupostos do ativismo. Entretanto, tendo sido exportado como política educacional no contexto das reformas educacionais neoliberais para a América Latina está fundamentado também no neoescolanovismo. Para Shiefelbein, em documento da UNESCO sobre o programa *Escuela Nueva*:

Todos estes princípios pedagógicos básicos foram enunciados e experimentados por Pestalozzi, Hebart, Dewey, Freinet, Montessori ou Makarenko (...) Na realidade, os elementos peculiares da Escuela Nueva são que todos esses princípios e modelos se apresentam em uma sequência de trabalho determinada pela autoaprendizagem (cujo conjunto de módulos se organiza em cada escola com seu professor), que ajuda o professor a ser formado gradualmente e que o modelo da Escuela Nueva passou no teste de ser aplicado em escala nacional (SHIEFELBEIN et al., 1993, p. 29, tradução nossa).

Para o autor, a novidade do programa está no fato de ele possibilitar que os princípios e modelos escolanovistas sejam fechados em um “pacote” educacional composto por guias docentes e de autoaprendizagem a ser implementado em escala nacional e exportado a outros países, como ocorreu a partir do convênio feito entre governo colombiano e Banco Mundial. Porém, como já discutido, mesmo entre os escolanovistas, os conceitos de escola ativa não estavam muito claros e fomentavam intensas discussões, o que nos leva à pergunta: quais conceitos foram “fechados neste pacote”? Para prosseguir na análise dos fundamentos pedagógicos do programa, faz-se necessário, a partir de agora, examinarmos alguns conceitos das pedagogias do aprender a aprender.

Para Duarte (2001a), as pedagogias do aprender a aprender contemporâneas consistem em uma ampla corrente educacional hegemônica que orienta políticas educacionais. Analisando os documentos Relatório Jaques Delors e os PCN, o autor enumera quatro posicionamentos valorativos da pedagogia do aprender a aprender ou neoconstrutivismo.

O primeiro enuncia que é mais desejável que a criança aprenda sozinha que por meio de transmissão de conhecimento feita pelo professor. O autor deixa claro que é importante que a criança desenvolva a iniciativa de buscar novos conhecimentos, a autonomia intelectual e a liberdade de pensamento. Entretanto, as pedagogias do aprender a aprender estabelecem uma hierarquia de valores, na qual o aprendizado por si próprio tem mais valor do que o aprendizado transmitido pelo professor. Como se não fosse possível ocorrer o desenvolvimento da autonomia intelectual por meio da transmissão de formas elevadas e desenvolvidas do conhecimento (DUARTE, 2001a, p. 36).

O segundo princípio valorativo está bastante ligado ao primeiro e, de acordo com ele, é mais importante que o aluno desenvolva um método de construção de conhecimento que aprender conhecimentos elaborados por outras pessoas. Portanto, o método de construção do conhecimento científico passa a ser mais importante que o conhecimento em si (DUARTE, 2001a, p. 37).

Estes dois pressupostos valorativos estão presentes no Manual de Capacitação de Professores do Programa Escola Ativa (BRASIL, 1999). O primeiro pressuposto encaixa-se bem na proposta de autoaprendizagem que o programa traz, afinal, os livros didáticos são organizados em módulos de aprendizagem que permitem que o aluno dedique mais tempo a atividades de aprendizagem sem a necessidade de ter o professor por perto. O segundo pressuposto pode ser notado a todo o momento em que o manual faz referência ao método expositivo da escola tradicional, qualificando-o como forma decorativa de aprendizagem, que permite, portanto, nada mais que um aprendizado sem sentido e desconectado da realidade. Tomemos como exemplo o trecho abaixo:

Certo dia, dois meninos da quarta série que estudavam em escolas diferentes se encontraram. Um deles estava preocupado e cabisbaixo. Depois de se cumprimentarem, começaram o seguinte diálogo:

- O que você tem, Raul? Parece preocupado – perguntou um deles.
- Nada de grave, Antônio. É que preciso decorar estas páginas para uma prova amanhã. O professor ditou uma porção de coisas, mas, na verdade, quase não entendo nada.
- Como assim? Por acaso sua escola não usa módulos de aprendizagem?
- Não sei o que são módulos de aprendizagem. Me diga o que são. (BRASIL, 1999, p. 90).

Antônio explica a Raul o que são os módulos de aprendizagem afirmando que “diferente dos livros didáticos tradicionais, os módulos não têm muitos conteúdos informativos para decorar, e sim muitas atividades de processo.” (BRASIL, 1999, p. 91). Além do diálogo entre Raul e Antônio, há também o exemplo da professora Inês, que percebeu que os ditados e as aulas expositivas não faziam com que os alunos desenvolvessem capacidade de raciocínio e de pensamento crítico, e sim, apenas memorização. A professora então

Decidiu, imediatamente, usar exemplos concretos em sua aula de aritmética e levou os alunos à quitanda. Lá, pesaram café e fizeram cálculos sobre o exemplo indicado. Para surpresa de Inês, os alunos, que nunca haviam compreendido o exercício, passaram a compreendê-lo perfeitamente. Ela estava confirmando o que havia lido. **Efetivamente, as crianças precisam de atividades práticas com objetos e coisas que possam apalpar e observar.** (BRASIL, 1999, p. 52, destaque nosso).

Sem discutir as questões estruturais, ou seja, políticas e econômicas, que interferem na educação em áreas rurais, o programa coloca a causa do fracasso escolar de escolas rurais na metodologia tradicional e assim apresenta-se como solução inovadora para o problema. Cabe aqui uma observação de Gonçalves et al. (2010, p. 57 e 58) em estudo feito em Minas Gerais, sobre as práticas pedagógicas no Escola Ativa: segundo o autor, depoimentos de professores mostram que a falta de propostas pedagógicas sistematizadas para o trabalho em salas multisseriadas, antes da implementação do programa naquela região, fez com que eles buscassem e criassem alternativas, muitas delas parecidas com as estratégias do Escola Ativa. Partindo disto, as estratégias do programa não necessariamente são inovadoras, mas sim, um modo de organizar e legitimar o que já acontece em escolas multisseriadas.

Outra consideração a ser feita é que, para o programa, a simples mudança de sujeito ativo (do professor para o aluno) garante o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento crítico. Entretanto, é perfeitamente possível que uma aula expositiva faça sentido para o aluno e contribua para que ele construa o próprio conhecimento e desenvolva sua autonomia intelectual, assim como é possível que o aprendizado não aconteça a partir de uma atividade prática. Além disso, o programa parece enfocar a simples atividade manual quando diz que “efetivamente, as crianças precisam de atividades práticas com objetos e coisas que possam apalpar e observar”. Como vimos, para Bloch, este não é o verdadeiro sentido da escola ativa.

O terceiro posicionamento valorativo das pedagogias do aprender a aprender é o de que a educação do aluno deve ser impulsionada e dirigida pelos seus interesses e necessidades, princípio que Duarte relaciona à educação funcional de Claparède (DUARTE, 2001a, p. 37).

Aqui, temos algumas considerações a fazer sobre a pedagogia do interesse para a escola nova e para o programa Escola Ativa. Como já mencionado, este posicionamento escolanovista pode ser responsável por justificar a segregação e a exclusão escolar, evidenciando o caráter antidemocrático da pedagogia nova. Entretanto, há outro ponto que merece atenção.

A educação funcional ou a pedagogia do interesse de Claparède, segundo Bloch (1951, p. 57-64), objetiva substituir a disciplina autoritária e exterior do método tradicional pela disciplina interior. O professor “infernizado” pelo aluno é aquele acusado de lhe fazer “perder tempo”, aquele incapaz de preparar o aluno para as avaliações ou incapaz de relacionar o conteúdo que ensina com algum possível interesse da criança. Essa disciplina interior, diz Bloch, permite recorrer o mínimo possível às armas da disciplina exterior, como o castigo, a imposição e o desejo de recompensas.

Todas as vezes que o aluno sabe o que faz e porque o faz, sabe aonde vai e porque vai, todas as vezes que os objetivos da atividade escolar são tornados seus próprios objetivos, ele os procura, realizando por si mesmo todas as condições necessárias para atingi-los. Ora, aquilo que o novo ideal educativo pede é precisamente que as tarefas oferecidas ao aluno sejam sempre exigidas por seus próprios fins e não fictícias ou impostas (BLOCH, 1951, p. 63).

No terceiro capítulo, veremos que este conceito de pedagogia do interesse parece ter sido um dos princípios escolanovistas que inspiraram a pedagogia de Pistrak, com a diferença de que a escola nova parece tratar de um interesse individual, da criança, no singular, e Pistrak trata do interesse social comum, que move as crianças a se organizarem em coletivos.

Veremos também que, aparentemente, o programa Escola Ativa não se baseia na pedagogia do interesse que Bloch descreve, pois, ao propor uma forma de auto-organização infantil controlada pelo professor e descrita em um passo a passo, não parece levar em conta os interesses da criança. Além disso, em dado momento, quando trata da realização de tarefas dos comitês de trabalho, o programa sugere que o

professor escolha o caminho da meritocracia (BRASIL, 1999, p. 82), que é uma forma de disciplina exterior e imposta.

A meritocracia, todavia, parece encaixar-se bem nas concepções da pedagogia que orienta as reformas educativas desde a década de 1990. Isto nos remete ao discurso da empregabilidade tratado por Gentili (2005, p. 52-55), segundo o qual, na atualidade, a relação entre educação e trabalho pode ser explicada da seguinte maneira: o indivíduo é um consumidor de conhecimentos e a possibilidade de obter inserção no mercado de trabalho depende da sua capacidade de consumir estes conhecimentos e de sua liberdade em escolher quais conhecimentos consumir. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação, do direito à renda e ao emprego e se aproxima de uma empregabilidade abstrata colocada em movimento numa lógica competitiva.

Isto está relacionado ao quarto posicionamento valorativo analisado por Duarte: o caráter adaptativo da pedagogia do aprender a aprender. Pois, enquanto a educação tradicional serviria a uma sociedade estática, na qual a transmissão de conhecimentos acumulados é suficiente para a formação do indivíduo, a nova educação atende às exigências da sociedade atual e dinâmica, que passa por transformações de ritmo acelerado, tornando conhecimentos cada vez mais supérfluos. O aprender a aprender é então “apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego” (DUARTE, 2001a, p. 37). Nesta perspectiva, o cidadão empregável é o cidadão que provou ser mais capaz de aprender a aprender e de conquistar o mérito de uma educação adequada que lhe desse a chance de estar empregado.

Para finalizar, cabe aqui uma observação feita por Gómez (2010, p. 292) sobre a metodologia do programa. O autor afirma que é difícil identificar princípios metodológicos claros, unívocos e conceitualmente consistentes, em virtude das contradições que o programa apresenta, como a que existe entre os princípios gerais da educação ativa e do aprendizado indutivo e a metodologia claramente condutista baseada em objetivos específicos de aprendizagem e avaliações segundo condutas observáveis e mensuráveis no aluno. Isto é, a contradição entre propor uma aprendizagem divergente e criativa e avaliá-la de maneira convergente, num sistema de avaliações baseado em respostas objetivas e corretas.

O mesmo autor caracteriza a capacitação docente do programa como essencialmente prática: consiste em aprender como usar os diversos materiais e métodos através de oficinas de trabalho manual, segundo o princípio do aprender fazendo, aprender vivenciando (GÓMEZ, 2010, p. 295), ou seja, aproximando o programa dos princípios das pedagogias do aprender a aprender.

O caráter adaptativo dessas pedagogias está em concordância com a proposta de reforma educacional neoliberal em seus aspectos de gestão, como veremos a seguir.

2.1.2. Aspectos da gestão participativa.

Na década de 1970 e no início dos anos 1980, o sistema educacional brasileiro passou por um crescimento súbito e desordenado em meio às contradições do regime militar, combinando elementos de descentralização administrativa, presentes na reforma do Estado de 1967, com planejamento centralizado. A partir daquele momento, o sistema nacional de educação consolidou-se com marcas claras de autoritarismo e verticalismo. Naquele contexto, a administração da educação era entendida como atividade racional e burocrática, completamente dissociada da política. Ao mesmo tempo, entretanto, as manifestações políticas que fomentaram o processo de abertura entre 1970 e início da década de 1980, assumiram como bandeira a defesa da educação pública e gratuita (OLIVEIRA, 1999, p. 72).

Este movimento de defesa da educação pública foi uma luta pelo reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores portadores de direitos (também sindicais). As reivindicações eram por mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento escolar: uma gestão democrática da educação; o reconhecimento da escola como espaço político por meio de sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira; participação da comunidade na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP); eleição de diretores; constituição de órgãos colegiados (OLIVEIRA, 1999, p 73).

O resultado destas lutas, entre outras coisas, foi o reconhecimento, na Constituição Federal de 1988, da gestão democrática da escola (OLIVEIRA, 1999, p 73). A Constituição, quando incorpora a gestão democrática, privilegia a

descentralização, além de apontar novas formas de organização e administração da escola e do sistema educacional (OLIVEIRA, 2002, p. 128).

Porém, a reforma do Estado dos anos 1990, que buscou principalmente “modernizar” o Estado brasileiro, tinha como objetivo torná-lo adequado às exigências da economia mundial. Como já discutido, nesta adequação do Estado às imposições capitalistas, à medida que se tenta manter um consentimento pela ordem social típica da acumulação flexível, não há muito espaço para a participação efetiva da classe trabalhadora na gestão pública, nem para a organização da mesma classe em movimentos coletivos de forma a possibilitar a conquista de sua autonomia. Neste contexto, a participação na gestão do Estado é instrumental e a autonomia é delegada à classe trabalhadora e não conquistada por ela.

Desta maneira, com a reforma dos anos 1990, o que ocorre com a “gestão democrática” prevista na Constituição é a materialização da descentralização em suas vertentes administrativa, pedagógica e financeira como: 1) uma transferência de responsabilidades do poder central para os locais (da União para os estados e destes para os municípios); 2) um movimento de repasse direto de obrigações dos órgãos mais centrais do sistema para as pontas dele: a escola. Desta maneira, a democratização da educação foi compreendida pelo Estado como uma necessidade de conferir maior racionalidade à gestão escolar (OLIVEIRA, 2002, p. 131) e não como um direito decorrente de uma conquista política.

A compreensão expressa nos documentos do Escola Ativa sobre o sistema educacional é de um sistema extremamente descentralizado. Decorre daí que sua proposta de mudança é no nível da escola, que contempla essencialmente uma alteração no trabalho pedagógico, sem que sejam considerados aspectos estruturais do sistema educacional que poderiam ser contemplados caso o programa tivesse como horizonte a totalidade do sistema educacional. Para o Manual de Capacitação Docente do Fundescola:

Estudos comparativos mostram que as reformas educacionais propostas a partir dos níveis centrais não são desenhadas para solucionar os problemas mais graves enfrentados por escolas de poucos recursos. É amplamente reconhecido que a escola deve ser vista como a **unidade fundamental** para a implementação de mudanças e que é essencial mudar as práticas de ensino e aprendizagem no nível da sala de aula (BRASIL, 1999, p. 20, destaque nosso).

Aproveitando a concepção descentralizada de gestão, o programa faz o apelo à participação da comunidade. A gestão escolar deve ser democrática participativa, pois esta perspectiva de gestão é “fundamental para a efetividade do ensino”, além de promover a “aprendizagem do compromisso com o social, do respeito às regras, do respeito ao outro (...), do papel social e político da escola” (BRASIL, 2010b, p. 42 e 43).

Apesar disso, não há menção sobre qual o papel social e político da escola, nem sobre os aspectos políticos da gestão participativa, o que leva a crer que a gestão escolar proposta prioriza o que é técnico, operacional e instrumental, em detrimento de decisões políticas e/ou pedagógicas.

Para o Escola Ativa, é de importância fundamental a consideração da comunidade na qual a escola está inserida. Entre as funções da comunidade na gestão participativa está a organização de tarefas administrativas e de gestão de recursos da unidade escolar, o cuidado com o patrimônio da escola e a elaboração do PPP (BRASIL, 2010b p.28).

A elaboração do PPP deve ser feita com base em uma concepção de homem e sociedade que a escola, alunos e comunidade devem construir juntos (BRASIL, 2006a, p. 25). A sugestão de elaboração do PPP, levando em conta uma construção coletiva de visão de educação e sociedade, representa uma brecha para abordar o lado político da gestão participativa, porém, não é esse o caminho que o documento toma em seguida. Estão expressas como sugestões de objetivos da proposta e metas a serem alcançadas o aumento do rendimento escolar e a diminuição dos índices de repetência e evasão, direcionando o discurso para a concepção liberal de homem e sociedade ao colocar como exemplo metas típicas da pedagogia neoprodutivista:

Nessa fase, é importante perguntar:

- qual a razão de ser de nossa escola?
 - corresponde à definição da missão da escola: formar o cidadão ético, crítico, solidário, autônomo e feliz, por exemplo.
- o que moverá a nossa ação na escola?
 - refere-se aos objetivos da ação educativa e derivados da missão da escola: elevar o índice de aprovação; reduzir o índice de evasão, etc.

- quais são as nossas metas de curto e médio prazos, traduzidos em quantidade e prazo?

- elevar para 95% o índice de aprovação e, no ano letivo de 2000, reduzir a 10% o índice de evasão escolar, por exemplo (BRASIL, 2006a, p. 25).

Os documentos de 2010, já reformulados, colocam as bases filosóficas do programa nos “princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo”, contidos nas Referências para uma Política Nacional do Campo. Sobre estes princípios, o documento afirma:

A Educação do Campo se apresenta, portanto, como estratégia educacional que se integra ao projeto **de emancipação política, cultural, econômica e social dos povos do campo** (BRASIL, 2010b p. 21, destaque nosso).

Apesar disso, para o Manual de Capacitação Docente de 1999, o objetivo da aproximação entre escola e comunidade não parece servir para esta emancipação social, mas sim para a responsabilização por serviços do Estado e para auxiliar o trabalho do professor. As atividades que a comunidade desempenha na escola

consistem em familiarizar-se com a metodologia e **ajudar a melhorar o espaço físico, as carteiras e mesas usadas na sala de aula e as estantes dos cantinhos de aprendizagem e da biblioteca**. Os alunos, por sua vez, podem desempenhar atividades que beneficiem sua comunidade, como recuperar elementos culturais representativos e **empreender ações de saúde, saneamento, nutrição, preservação do meio ambiente, etc.** (BRASIL, 1999, p. 134, destaque nosso).

Os elementos da gestão escolar participativa para o programa são o Colegiado Estudantil, os Comitês de Trabalho e o Conselho Escolar. Os dois primeiros são formas de auto-organização infantil com a intenção de desenvolver autonomia, sendo o professor o sujeito responsável por implementá-los. O terceiro é onde se situa a comunidade na gestão participativa, mas ela também deve se envolver com a Gestão Estudantil.

Os instrumentos propostos pelo programa para que a comunidade entre na vida escolar e participe da gestão são: 1 – Assembleia Geral, uma reunião que envolva pais, alunos, professores e comunidade com a finalidade de debater e de deliberar sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras; 2 – Dia das Conquistas, que é um

evento com o objetivo de apresentar aos pais os êxitos atingidos pelas crianças no processo de ensino e de aprendizagem e na participação nas ações do Colegiado Estudantil; 3 – Oficinas, em que são convidados trabalhadores de diversas ocupações, educadores e estudantes para um momento de integração, com a finalidade de que a comunidade incentive e apoie o trabalho desenvolvido pelas crianças e pelos professores; 4 – Palestras Informais, planejadas pela escola a partir dos interesses e das necessidades da comunidade, que têm a finalidade de proporcionar o debate e o aprofundamento a respeito dos temas propostos; 5 – Eventos de Integração Social ou lazer, como festas, bazares, saraus, teatro, festivais organizados e coordenados pelo Conselho Escolar (BRASIL, 2010b, p. 51 e 52).

Há também a sugestão de atividades que ajudem nesta aproximação como a construção de um croqui ou mapa local pelos educandos com a participação dos pais e educadores; a produção da monografia da comunidade, um texto em que se faça a descrição de aspectos históricos, geográficos, culturais da comunidade e da escola; a confecção da ficha familiar, que reúne informações sobre as famílias dos alunos e do calendário de produção e que organiza as atividades econômicas produzidas na comunidade.

Com relação à gestão estudantil, os Comitês de Trabalho são grupos compostos pelas crianças com o objetivo de realizar determinada tarefa dentro da escola: receber visitas, cuidar da horta, cuidar da biblioteca, promover eventos culturais, planejar atividades recreativas, promover campanhas de higiene ou ambientais. As crianças escolhem de qual comitê farão parte e cada um dos comitês elege um presidente, que assume responsabilidades pelo bom desempenho do trabalho em grupo. O coletivo de presidentes dos comitês forma o Colegiado Estudantil. Estes dois elementos, comitês e colegiado, compõem a gestão estudantil (BRASIL, 2010b; BRASIL, 1999).

A participação das crianças na gestão estudantil deve ocorrer, segundo o programa, pela tomada de decisões coletivas, organização, planejamento e execução de tarefas e coordenação de assembleias. O colegiado também tem participação no Conselho Escolar e deve ser “um espaço de formação política e de aprendizagem do compromisso da escola com a comunidade” (BRASIL, 2010b, p. 44). Entretanto, o programa não aprofunda em seus documentos discussões sobre o compromisso que escola tem com a comunidade no seu entorno, nem apresenta explicações sobre a

importância de se aprender a organizar assembleias, do porque da tomada de decisões coletivas e de como o planejamento e a execução de tarefas podem auxiliar na criação de um coletivo forte e orgânico.

Os documentos do programa propõem que o professor organize o colegiado estudantil e que, para isso, siga determinadas fases de implementação. A primeira fase consiste na sensibilização dos alunos. Consta no documento que o papel do educador é o de sensibilizar os alunos a participar de todo o processo, orientando sobre a importância, a função, a finalidade e a organização do colegiado, porém, sem deixar claro quais são sua importância, função e finalidade. O programa orienta o docente a sensibilizar a comunidade pelo “relato de experiências vividas e outras atividades”, por meio de teatro, filmes, jogos (BRASIL, 2010b, p. 44).

A fase seguinte envolve a organização de uma Reunião Geral presidida por dois adultos: o educador e o representante do Conselho Escolar, em que serão criados os Comitês de Trabalho. Quem define os comitês é o próprio educador, “em parceria com os(as) educandos(as) e com a comunidade, podendo ser elaborada uma pesquisa de opinião para a escolha desses Comitês” (BRASIL, 2010b, p. 45), num processo exterior às necessidades das crianças, visto que elas não parecem ser protagonistas na criação dos comitês.

Após a criação dos comitês, são definidos seus representantes ou presidentes e então está composto o Colegiado Estudantil. O Caderno de Orientações Pedagógicas segue propondo formas de organização do colegiado como a escolha de um relator responsável por registrar todas as decisões do colegiado e a ocupação alternada do cargo de presidente do colegiado de seis em seis meses. Além disso, também há a elaboração do plano de ação de cada comitê, que deve conter “as ações que serão desenvolvidas, os objetivos, as estratégias, o cronograma (...) e os responsáveis por cada ação”. Estes planos devem ser elaborados pelos alunos presidentes e apresentados aos outros membros dos comitês, que podem propor mudanças antes da aprovação (BRASIL, 2010b, p. 46).

Aqui é importante uma consideração sobre a forma de escolha dos representantes dos comitês. O programa propõe a escolha de representantes por eleição, em que vença o candidato com mais votos. Segundo Xavier Neto (2005, p. 64) quando o Escola Ativa foi implementado no Brasil, houve a busca pela semelhança com o

processo eleitoral da democracia burguesa, em que os estudantes formam chapas concorrentes e o mais votado vence. Caso a escolha fosse feita de modo diferente, isso era entendido por coordenadores do programa como um meio de desvirtuar o processo da realidade eleitoral brasileira.

Com relação ao conceito de autonomia, o guia de formação docente de 2010 (BRASIL, 2010b) faz referência a um autor que, talvez por alguma falha na edição do material, não consta nas referências bibliográficas:

o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias [e de que] a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência” [na medida em que a] autonomia é um conceito relacional [...] sua ação exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações (BARROSO, 1998, p. 16)¹¹.

Em seguida, o documento conceitua autonomia como a “capacidade de se governar por si mesmo; emancipação; autodeterminação. Implica também o reconhecimento da interdependência e a necessidade de cooperação e trabalho coletivo.” Autonomia é indissociável de responsabilidade e favorece os desenvolvimentos social, moral, afetivo, cognitivo e cívico, “permitindo que as crianças exercitem suas capacidades, elevem sua autoestima, desenvolvam o espírito cooperativo e o sentimento de pertença ao grupo” (BRASIL, 2010b, p. 44).

O Manual de Capacitação de Professores (BRASIL, 1999) utiliza a palavra autonomia sem deixar claro seu significado. Porém, a partir da leitura de um texto que traz um diálogo entre duas professoras fictícias, Carmem e Rosa, podemos concluir que o aluno autônomo é aquele que vê a necessidade de realizar determinada tarefa e toma iniciativa para fazê-la. No texto, a professora Carmem fica admirada com a gestão estudantil organizada na escola da professora Rosa, especialmente com o comportamento dos alunos organizados “em fila”, trabalhando “muito disciplinadamente”, realizando tarefas como varrer o chão, limpar o quadro negro e carteiras. O pensamento de Carmem ao observar a cena é de que as crianças trabalhavam com “muita autonomia” (BRASIL, 1999, p. 68).

¹¹ O documento não traz esta referência completa. Esta citação foi escrita aqui exatamente como está expressa no guia docente de 2010 do programa Escola Ativa.

A conversa entre as professoras é utilizada também para abordar os objetivos e as pretensões da gestão estudantil. Carmem, que leciona em sala multisseriada, se queixa do excesso de atividades que precisa desempenhar na escola – como o asseio da sala, a disciplina, a organização de atividades culturais – e diz que não sabe como fazer para que todas aquelas atividades sejam desempenhadas de maneira adequada. A colega sugere como solução para seu problema que Carmem organize atividades que incentivem o trabalho de alunos em pequenos grupos (comitês de trabalho), de maneira que proporcione vivência democrática e melhor comportamento cívico e social entre as crianças (BRASIL, 1999, p. 59).

Em certo momento, Rosa confessa a Carmem que observa de vez em quando a falta de vontade dos alunos em realizar o trabalho. Para estimulá-los a fazer as tarefas com interesse, a solução encontrada pelas professoras é o caminho da meritocracia: um sistema de bonificações e premiações, com a colocação dos alunos que mais colaboraram em um quadro intitulado “Os Bons Cidadãos da Semana” (BRASIL, 1999, p. 82).

Podemos perceber, portanto, que o programa traz um planejamento já pronto de auto-organização, descrito detalhadamente nos documentos de formação docente e que obedece, inclusive, a uma sequência de “fases de implementação”, cabendo ao professor implementar esta proposta. Nota-se que o principal organizador da auto-organização das crianças, contrariando o significado deste termo, não são elas, mas sim o educador. Além disso, os estímulos que o professor deve provocar nos alunos para que estes se organizem em coletivos são artificiais e externos aos seus interesses.

Os instrumentos de controle e de monitoramento da gestão estudantil são: 1- Livro de Atas para registro das Reuniões Gerais; 2- Cartaz dos Combinados, onde devem estar registradas normas definidas entre educador e educandos para a vivência democrática; 3- Ficha de controle de presença; 4- Caixa de Sugestões; 5- Caixa de Compromissos, 6- Caderno de autoavaliação do educando, em que ele fará reflexões sobre sua aprendizagem e envolvimento no Colegiado Estudantil (BRASIL, 1999; BRASIL, 2010b).



Fig. 1: Caixa de Sugestões da EMEB Venerando.

A caixa de sugestões e a caixa de compromissos servem, respectivamente, para que as crianças expressem sugestões sobre o trabalho pedagógico e registrem voluntariamente as atividades que decidiram desempenhar, além dos compromissos assumidos (BRASIL, 1999; BRASIL, 2010b).

A ficha de controle de presença é entendida como instrumento de desenvolvimento da autonomia, pois são os próprios alunos que controlam sua presença e apresentam um relatório de controle de frequência ao professor no final de cada mês, sem que este precise fazer a chamada diariamente (BRASIL, 1999, p. 70 e 71).

QUADRO DE FREQUÊNCIA
JUNHO 2011

Aluno	01	02	03	04	05
1. Gabriela					
2. Gabriela					
3. Gabriela					
4. Gabriela					
5. Gabriela					
6. Gabriela					
7. Gabriela					
8. Gabriela					
9. Gabriela					
10. Gabriela					
11. Gabriela					
12. Gabriela					
13. Gabriela					
14. Gabriela					
15. Gabriela					
16. Gabriela					
17. Gabriela					
18. Gabriela					
19. Gabriela					
20. Gabriela					
21. Gabriela					
22. Gabriela					
23. Gabriela					
24. Gabriela					
25. Gabriela					
26. Gabriela					
27. Gabriela					
28. Gabriela					
29. Gabriela					
30. Gabriela					

Fig. 2: Ficha de controle de presença.

O Projeto Base também relaciona a autonomia com a responsabilidade assumida ao realizar tarefas, tanto coletivas quanto individuais (BRASIL, 2010a, p. 31), e com a existência de alunos que assumam a função de monitores de seus respectivos grupos de estudo prontos a auxiliar o professor no trabalho pedagógico (BRASIL, 2010a, p. 30, BRASIL, 1999, p. 67).

A partir de agora, verificaremos de que maneira os fundamentos pedagógicos construtivistas do programa e suas concepções de gestão participativa aparecem na realidade concreta, por meio de investigação realizada no município de São José do Rio Pardo. Logo a seguir, apresentaremos o município, as escolas, as professoras entrevistadas e relataremos algumas mudanças ocorridas na educação e nas escolas localizadas no campo trazidas pelo Escola Ativa. No terceiro capítulo, aprofundaremos a discussão sobre a gestão participativa.

2.2. A implementação do Programa Escola Ativa em São José do Rio Pardo.

2.2.1. Aspectos históricos e sócioeconômicos do município.

São José do Rio Pardo é um município fundado em 1865, localizado na 5ª região administrativa do estado de São Paulo e que faz parte da Bacia Hidrográfica do Rio Pardo. Fica a 270 km da capital paulista e a 55 km de Poços de Caldas, MG. O município é conhecido como o berço da obra Os Sertões, escrita na cidade por Euclides da Cunha durante a reconstrução de uma ponte. Há diversas referências a Euclides da Cunha como parte da cultura do município, entre elas, a Semana Euclidiana, uma semana de atividades culturais e educativas comemorada entre os dias 9 e 15 de agosto, além da Casa Euclidiana e de um mausoléu onde estão enterrados os restos mortais do autor.



¹²Fig. 3: Mapa do estado de São Paulo com destaque para o município de São José do Rio Pardo.

A população total é de 51.910 habitantes, sendo que, destes, 5.936 são moradores de áreas rurais (IBGE, 2010). A taxa de urbanização é alta (88,57% de acordo com SEADE, 2010), mas, apesar disso, a área urbana ocupa uma pequena parte do município em comparação a área rural (ver mapa p. 112).

A gestão da prefeitura municipal que coincidiu com o período de realização desta pesquisa iniciou-se em 2009 e terminou em 2012. Esta gestão representou um rompimento com anos de administração de um mesmo partido ou coligação. As políticas municipais voltadas para o campo estão contidas em um Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável. As políticas que envolvem diretamente a população que usufrui das escolas do campo são o PAA e o PSF para o campo. Pelo PAA a prefeitura compra o excedente da produção da agricultura familiar com características fora do padrão do mercado por um preço fixo e este excedente é repassado para escolas do campo como complementação da merenda escolar, para hospitais e entidades como APAE. O atendimento domiciliar feito pelo PSF tem uma equipe de médicos, enfermeiros, nutricionistas, psicólogos e agentes comunitários em

¹² Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/f3/SaoPaulo_Municip_SaoJosedoRioPardo.svg/800px-SaoPaulo_Municip_SaoJosedoRioPardo.svg.png

bairros rurais. Nos bairros em que há escolas, este atendimento é feito nas escolas do campo.

Em virtude da grande extensão rural, a maior parte da malha viária municipal está situada no campo. São 600 km de estradas vicinais municipais e 200 km de estradas de acesso interno às propriedades. Existem 21 km de trechos asfaltados, sendo que dois destes trechos levam a duas escolas do campo: a escola da Fazenda Sítio Novo e a escola da Fazenda Venerando. O acesso ao restante das escolas é por estrada de terra. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Rural municipal (SÃO JOSÉ DO RIO PARDO, 2010a, p. 5), as condições de tráfego das estradas de terra são boas durante a maior parte do ano, porém, em razão da topografia acidentada, existem trechos de conservação difícil, especialmente em épocas chuvosas. O documento supracitado diz que as rodovias estaduais de terra que cortam o município estão em perfeitas condições de tráfego. No entanto, pais e professoras da escola Santa Amélia dizem que a passagem do ônibus escolar é difícil em parte do trecho da via de responsabilidade estadual.

As terras de fertilidade média a alta de São José fazem com que a agropecuária seja a atividade econômica preponderante do município e a maior responsável pela distribuição de renda. A cadeia produtiva agropecuária gera um número grande de empregos diretos e indiretos. Até a década de 1980, devido às condições de clima e solo, o café era o produto agrícola mais produzido. Posteriormente, como consequência das crises nos preços do café, sua área plantada foi reduzida em mais de 50%. Atualmente, o setor olerícola é o mais importante e a cultura responsável pela maior fonte de renda é a cultura da cebola, praticada por pequenos produtores e meeiros. Cenoura, beterraba, repolho, berinjela e pimentão também são muito produzidos (SÃO JOSÉ DO RIO PARDO, 2010a, p. 3).

Existem atualmente cerca de mil propriedades rurais no município e aproximadamente 80% delas são menores que 50 hectares. Esta distribuição de terras começou a se configurar no início do século XX: 110 propriedades transformaram-se em mil, em virtude de divisões sucessivas (SÃO JOSÉ DO RIO PARDO, 2010a, p. 3) num processo chamado pelos habitantes locais de “reforma agrária natural”. Conforme explica Figueira, produtor que entrevistamos para esta pesquisa, com a crise do café de 1930, alguns dos grandes proprietários da região entraram em falência e venderam suas

terras. Neste processo, ocorreram divisões das terras maiores em propriedades menores. A monocultura do café deu lugar à agricultura diversificada.

Em 1940 já tinha alguma coisa de horticultura. Em pequena escala, mas já tinha. Isso foi gradual, foi crescendo. Em 1960, por aí, estourou o plantio de cebola. Foi a grande avalanche na agricultura daqui. E depois veio a irrigação pra ajudar no aumento do plantio etc, e nessa altura veio o sistema de meiação ou meeiros (FIGUEIRA, 2012, p. 5).

A agricultura de São José utilizou-se por muito tempo do sistema de parceria com meeiros, mas este sistema tem passado por uma fase de decadência nos últimos anos. As causas apontadas são substituição do tipo de irrigação, o aumento da mecanização no preparo do solo, a aplicação de herbicidas e defensivos agrícolas, a mudança de sistema de plantio e os rigores da legislação trabalhista (SÃO JOSÉ DO RIO PARDO, 2010a, p. 3).

Figueira, que, por muitos anos, também utilizou o sistema de produção em parceria, menciona que teve prejuízo de alguns meeiros. Ele credita essa decadência à desvalorização do pequeno produtor. Na cadeia produtiva, conta o agricultor, o produto é valorizado quando passa pelo intermediário, mas o preço que se paga pelo produto agrícola ao produtor é o mesmo há anos, sem considerar a inflação: “Os preços não estão mais pagando os custos” (FIGUEIRA, 2012, p. 6).

O empobrecimento do pequeno produtor, segundo Figueira, vem acontecendo há aproximadamente oito anos, mas nos últimos cinco anos tem se intensificado. Seu filho produziu cenoura em quantidades satisfatórias e de boa qualidade, porém, teve grande prejuízo, assim como ele próprio teve, ao plantar uma roça de milho. A dificuldade em manter a produção em pequena escala pode ter aumentado a intensidade do êxodo rural no município, o que fez com que, atualmente, a maior parte da mão de obra do campo seja composta por boias-frias. Estes, por sua vez, de acordo com Figueira, são antigos meeiros que não conseguiram sobreviver como produtores.

Os preços pagos pela Nestlé¹³ ao produtor é outro sinal de sua desvalorização. Conta o agricultor que no início dos anos 70 a empresa “pagava muito bem”. No final da mesma década, passou a pagar “barato demais”. Hoje, a demanda da fábrica é

¹³ Existe uma fábrica da Nestlé no município desde a década de 1970, que compra produtos agrícolas dos pequenos produtores locais.

pequena, possuindo contratos de salsa, cenoura, cebola, mas sem necessidade de compra de produtos de mais de um produtor agrícola.

Figueira ainda aponta a exigência do mercado como um dos fatores para este empobrecimento. Em visita à Cooperativa de Agricultores em que funciona o PAA, observamos que o excedente do pequeno produtor que é disponibilizado às escolas do campo e a entidades municipais, é constituído por produtos em perfeito estado, porém, com formato ou peso fora do padrão de mercado. Uma caixa de abobrinhas fora do padrão custa menos do que uma caixa do mesmo produto que se encaixe no padrão de mercado e o preço da primeira é flutuante. É por isso que, pelo PAA, a prefeitura paga um preço pela caixa de produtos não padronizados que seja fixo e maior do que o mercado pagaria.

Figueira pontua que o grande produtor consegue sobreviver com margem menor de lucro, mas o pequeno não.

Se você tem aí uma área grande e o lucro é pequeno, juntando tudo, acaba tendo um lucro maior. O pequeno não tem condições. Eu escrevi um artigo para uma revista que fala disso... De como a reforma agrária natural que aconteceu aqui vai voltar a ser latifúndio. E chegam esses grandes empresários que têm dinheiro não de agricultura, mas de alguma outra coisa, e começam a comprar. Compra uma propriedade pequena e vão comprando as do lado (FIGUEIRA, 2012, p. 9).

As propriedades médias e grandes descapitalizadas com a crise econômica de 1998, que eram antes produtoras de café ou terras destinadas à pastagem, estão sendo arrendadas para a indústria sucroalcooleira (SÃO JOSÉ DO RIO PARDO, 2010a, p. 3). Apesar de a região ser montanhosa, o Plano de Desenvolvimento Rural municipal aponta a cultura da cana-de-açúcar como a cultura com maior área plantada. Outra possibilidade é a construção de condomínios de luxo nestas novas grandes propriedades.

2.2.2. As escolas e as professoras do campo.

Existem no total seis escolas no campo em São José do Rio Pardo. Quatro delas são gerenciadas pela Rede Municipal desde o ano de 2000: EMEB Estação Fazenda Venerando, EMEB Fazenda Vila Maria, EMEB Fazenda Santa Amélia e EMEB Fazenda Barreirinho, que atendem até o 5º ano do Ensino Fundamental. As

Escolas Água Fria (que atende também até o 5º ano do EF) e Sítio Novo (a única que atende até o 9º ano do EF) possuem turmas tanto da Rede Municipal quanto da Rede Estadual e não serão tratadas com ênfase nesta pesquisa, pois o trabalho de implementação do programa Escola Ativa aconteceu mais sistematicamente nas outras quatro.

A EMEB Estação Fazenda Venerando é a maior escola rural do município, com um total de 95¹⁴ alunos, atendendo crianças do 1º ao 5º anos, além de turma de Educação Infantil. Em 2011 existiam apenas salas seriadas de 1º, 2º, 3º, e 4º anos. É a única escola que possui a monografia sugerida pelo programa Escola Ativa, que nos deu acesso a documentos sobre sua origem. Foi instalada em São José com o nome de Escola Rural do Rio Claro em 1929, com uma só sala multisseriada e 36 alunos matriculados. Permaneceu assim até os anos 1950. Em agosto de 1951 foi instalado o Grupo Escolar Estação de Venerando, mudando de nome para Grupo Escolar Onofre Ribeiro da Silva em 1962. Em 2000, quando houve a municipalização das escolas rurais de São José, a Venerando tornou-se escola nucleada com o fechamento das escolas das fazendas Tubaca, Santa Teolinda, Santa Justa e São Geraldo. É composta por quatro salas de aula, uma cozinha, uma sala dos professores, um pátio, uma área para refeitório, uma sala de informática, uma quadra descoberta e uma área de gramado. É a escola sede/unidade executora das escolas do campo. As outras cinco escolas do campo estão vinculadas a ela. Por ser uma escola nucleada, muitas das famílias que a utilizam moram em casas dispersas e distantes da escola.



Fig. 4: Frente da EMEB Venerando



Fig. 5: Pátio da Venerando.

¹⁴ O número de alunos e a existência ou não de salas multisseriadas variou no período estudado. Os dados apresentados aqui são de 2011.

A EMEB Vila Maria, em contrapartida, é a menor escola do município em número de alunos e em tamanho do prédio. É composta por uma sala de aula, uma cozinha, um banheiro, um bebedouro e duas pequenas áreas exteriores. O cantinho para o refeitório funciona no fundo da sala de aula. Ao contrário da EMEB Fazenda Venerando, situa-se no centro da colônia da fazenda, rodeada de casas de famílias de alunos e também de trabalhadores rurais que não possuem filhos na escola. São, no total, sete alunos de uma turma de Educação Infantil.



Fig. 6: EMEB Vila Maria, vista da entrada.



Fig. 7: Colônia ao redor da EMEB Vila Maria.

A EMEB Fazenda Santa Amélia é uma escola com três salas (uma delas funciona como sala de aula e de informática ao mesmo tempo), um pátio interno com refeitório, dois banheiros, uma cozinha e duas pequenas áreas externas. São seis alunos da turma infantil e duas turmas multisseriadas de 16 e 18 alunos. Atravessando a rua de terra situada em frente à escola, encontramos um campo de futebol utilizado pela comunidade escolar para festas e outros eventos.



Fig. 8: Frente da EMEB Fazenda Santa Amélia.



Fig. 9: Campo de futebol da EMEB Santa Amélia

A EMEB Fazenda Barreirinho foi a escola que restou entre outras daquela região do município. No início da década de 2000 as fazendas Carneiros, Santa Helena e Santa Martha tiveram suas escolas fechadas e os alunos foram transferidos para a escola da fazenda Barreirinho. Os pais dos alunos da Santa Helena, segundo a professora Açaí, não quiseram que seus filhos fossem diariamente transportados para a Barreirinho em razão do trajeto perigoso e da passagem pelo Rio Pardo. Estes alunos foram então transferidos para uma escola urbana.

A Barreirinho possui duas salas de aula (uma delas também funciona como sala de informática), uma cozinha, dois banheiros, um pequeno refeitório e uma área externa. Entre os anos de 2009 e 2010, a escola funcionava de manhã com uma turma multisseriada de Ensino Fundamental e à tarde com uma turma de Educação Infantil de cinco alunos. Em 2011 a turma infantil foi fechada pela Secretaria de Educação com o argumento de que o número de alunos era muito baixo. A Secretaria forneceu transporte para a turma do infantil até uma escola da cidade durante todo o ano de 2011. A turma multisseriada permaneceu estudando ali e o período passou a ser integral. Porém, o fechamento da turma infantil provocou uma reação na comunidade, que exigiu a reabertura da turma no ano seguinte. A manifestação da comunidade surtiu efeito e a turma infantil voltou a estudar na escola Barreirinho em 2012.



Fig. 10: Vista diagonal da EMEB Fazenda Barreirinho.



Fig. 11: Vista de trás da EMEB Fazenda Barreirinho.

A seguir, podemos observar um mapa do município com a localização das escolas do campo municipais e das duas escolas do campo estaduais, além de algumas culturas existentes nas fazendas ou sítios próximas às escolas.

MAPA DE SÃO JOSÉ DO RIO PARDO – Escolas e culturas.

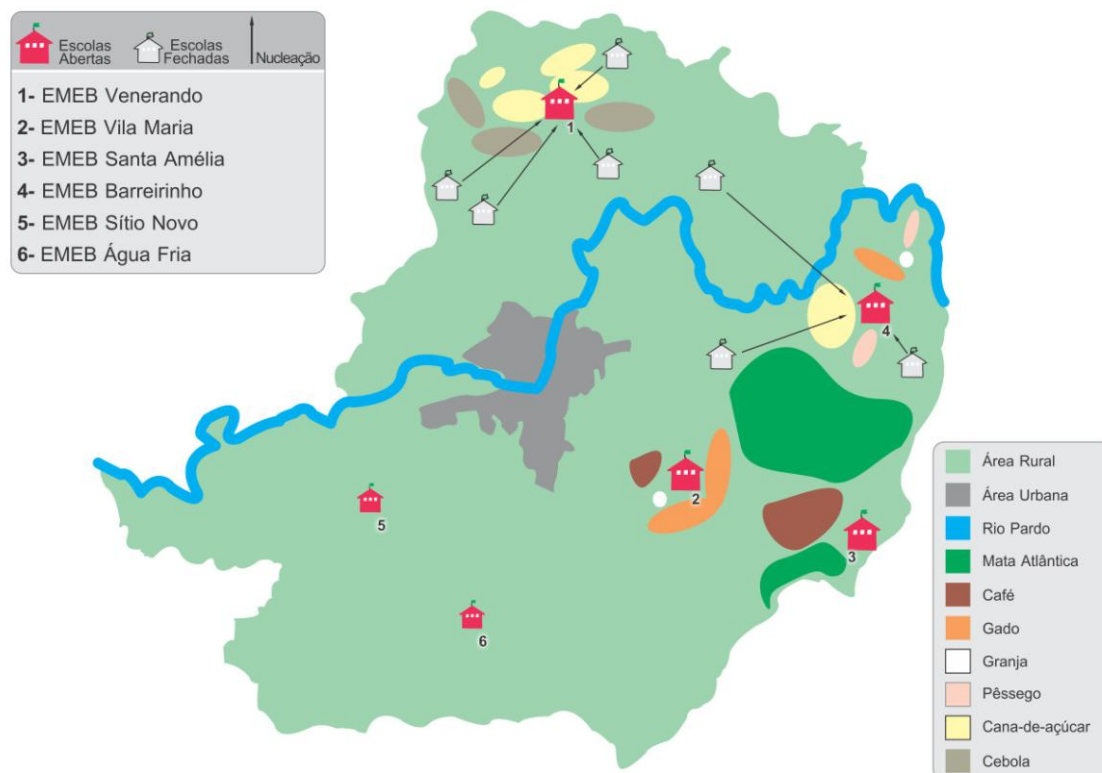


Fig. 12: Adaptada de “Mapa didático ilustrado de São José do Rio Pardo”, 2011. Secretaria Municipal de Educação.

Todas as escolas do campo possuem uma sala de informática com computadores, utilizados como recursos pedagógicos, mas ainda sem internet. Nenhuma delas possui telefone. Nas áreas externas de todas existe uma horta feita pelos professores com a ajuda dos alunos e da comunidade, e um parquinho com brinquedos de plástico cedidos, no caso da escola Santa Amélia, pelo fazendeiro e nas outras pela prefeitura. Todas as escolas receberam, tanto pelo programa Escola Ativa quanto por uma parceria entre município e Estado, um acervo de aproximadamente 230 livros de literatura e livros didáticos, além de jogos de alfabetização e de matemática. As bibliotecas escolares estão também disponíveis para as comunidades locais.

As escolas do campo atendem uma população de alunos moradores das áreas rurais do município, filhos de meeiros ou trabalhadores rurais e de mães donas de casa ou diaristas, que vivem nas fazendas onde estão instaladas as escolas ou em sítios e fazendas próximos a elas. O transporte escolar é feito por ônibus e peruas fornecidos pela prefeitura municipal, tanto para levar alunos do campo para a cidade (no caso de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) quanto para levar crianças de suas casas para as escolas do campo.

O Plano de Gestão Escolar do Setor Zona Rural caracteriza as comunidades atendidas pelas escolas do campo como comunidades de nível socioeconômico C e D, que têm acesso a atividades recreativas como pesca, futebol e passeios, sem que a maioria saia da fazenda para viagens mais longas. Isso significa que estão distantes das atividades culturais urbanas como cinemas, museus e bibliotecas. São famílias de religião católica e evangélica, predominantemente. Para muitas famílias, o ambiente escolar é importante em termos de orientação e encaminhamento médico, odontológico e psicológico. Muitos alunos têm pais semiempregados e sofrem de carência alimentar, portanto a merenda escolar e o fornecimento de material como cadernos, lápis e borrachas são necessários. As condições de vida dessas famílias afetam a frequência regular na escola e a aprendizagem dos alunos (SÃO JOSÉ DO RIO PARDO, 2010b).

As professoras entrevistadas trabalham no campo em São José desde o ano 2000, embora Açaí e Magnólia tenham trabalhado nas escolas do campo durante a gestão Estadual. Açaí é professora da escola Barreirinho e tem 44 anos. Apesar de ter trabalhado em outras escolas do campo, tem um vínculo forte com a comunidade da Barreirinho, pois leciona ali por vários anos. Gerânio é da escola Venerando e tem 66 anos. Efetivou-se no município e foi para o campo em 2000, entretanto, em 2001 foi transferida para a Secretaria e retornou em 2008 para a sala de aula. Pitanga tem 34 anos, começou no campo em 2000, em regime de contratação temporária, e trabalhou por onze anos na EMEB Santa Amélia. Efetivou-se em 2011 e foi transferida para a Venerando, mas tem maior vínculo com a comunidade da Santa Amélia. Ipê tem 42 anos, está atualmente na Venerando, tendo passado por outras escolas rurais. Magnólia tem 48 anos e leciona na Santa Amélia. Liana lecionou na Santa Amélia durante o período de coleta de dados da pesquisa, mas em 2012 foi transferida para uma escola urbana.

A gestora das escolas do campo, Verbena, tem 32 anos e ingressou na Rede Municipal em 2000. Foi professora da EMEB Vila Maria até 2004, quando foi chamada para ser coordenadora pedagógica do Setor Zona Rural. Em 2007, assumiu a direção do setor, cargo que ocupa até hoje.

2.3. Escolas “Rurais”: gestão estadual e início da gestão municipal.

Lembramos que os propositores da educação do campo utilizam o termo educação do campo para designar a educação que tem como protagonistas os trabalhadores do campo, especialmente aqueles ligados aos movimentos sociais. Uma educação que busca o resgate de valores e de elementos culturais da população do campo e que se centra na construção da identidade do sujeito que habita as áreas rurais. Este termo foi adotado para marcar uma oposição ao termo educação rural, que está, para o Movimento por Uma Educação do Campo, relacionado a uma escola abandonada pelo poder público e uma educação instrumentalizadora que não visa a emancipação do trabalhador rural.

Porém, em São José do Rio Pardo, notamos que há o uso do termo “escola rural”, carregado de sentido negativo, e do termo “escola do campo”, com sentido positivo, para designar dois momentos da história da educação da área rural no município: o momento da “escola rural”, gerida pela Rede Estadual e abandonada, isto é, sem recursos, sem material didático, sem organização; e o momento da “escola do campo”, em que houve a municipalização e a implementação do Escola Ativa e, como consequência, uma melhora significativa no que diz respeito a recursos pedagógicos e à organização. Assim, o uso do termo educação/escola do campo era frequentemente utilizado como a maneira “correta” de se referir à escola e à educação realizada ali, pois não eram mais uma escola e uma educação abandonadas. O termo “rural” era evitado por dizer respeito a uma escola “ruim”, que ficou no passado. Deste modo, a “educação do campo” ali não está relacionada com as concepções do Movimento por Uma Educação do Campo, mas significa a vinda do programa Escola Ativa e uma melhora nas escolas rurais. Neste trabalho, adotamos esta terminologia com o sentido que é usada em São José para abordarmos as mudanças que ocorreram gradativamente com a municipalização das escolas rurais, com a nova gestora e com o programa Escola Ativa.

Antes de 2000, quando a gestão das escolas rurais do município era assumida pelo Estado, a situação era de abandono. A escola rural da época foi caracterizada pela professora Pitanga como “depósito de coisas velhas”.

Antigamente, quando essas escolas eram do Estado, elas eram depósito. As professoras ficavam fazendo crochê, as crianças não paravam dentro da escola (...) as avós [dos alunos] até contam. Uma merendeira quando chegou, disse que tinha um saco de rolinho das linhas de crochê que elas iam usando e colocando lá dentro. Isso muito tempo atrás, [no tempo] em que as escolas eram “da roça”. Ah, está lá na roça caindo aos pedaços, prédio destruído. (PITANGA, 2012, p. 11).

As escolas rurais eram caracterizadas pela precariedade, escassez de merenda, de material e isolamento. Estavam isoladas da cidade, da direção e da coordenação pedagógica, isoladas umas das outras e distantes de uma educação de qualidade. De acordo com Açaí, para o Estado, era como se a escola rural fosse “mais um número”.

As escolas existiam porque os fazendeiros exigiam escola ali para que os funcionários permanecessem na fazenda (...) A única visita que recebíamos era de uma supervisora, que quando podia, ela ia. A gente não tinha merenda chegando com fartura, era tudo muito escasso (AÇAÍ, 2012, p. 5).

O termo zona rural era inclusive utilizado de maneira pejorativa para designar as professoras do campo entre seus pares da cidade: “A gente era chamada de ‘zona’. Éramos a ‘turma da zona’” (IPÊ, 2011, p. 2).

No ano de 2000, as escolas rurais de São José foram municipalizadas e a maior parte das professoras entrevistadas ingressou na Rede Municipal. De acordo com as professoras, não houve mudança substancial na gestão das escolas do campo entre a época do Estado e o início da gestão municipal. É o que nos indica, por exemplo, a fala de Ipê:

Quando eu ingressei nós não tínhamos material. O material que a gente queria, que precisava pra trabalhar tinha que sair do bolso. Então, se a gente quisesse trabalhar bem, tinha que sair do bolso. Comprava, fazia rifa... Puxava de um lado, do outro até conseguir. (...) As escolas não eram bem pintadas (IPÊ, 2011, p. 4).

As escolas rurais eram vinculadas a uma escola urbana chamada São Judas Tadeu. Gerânio e Ipê pontuam que as reuniões pedagógicas, chamadas de horas-atividade, eram feitas na escola urbana vinculadora, juntamente com as professoras da cidade. A pauta da reunião e os conteúdos a serem discutidos, segundo as professoras, eram voltados para a escola urbana. Os assuntos não abrangiam em nada a zona rural e

as professoras destas escolas sentiam-se excluídas, pois não participavam da reunião: “Nós só escutávamos” (IPÊ, 2011, p. 4).

De acordo com a gestora, ao ser nomeada para a coordenação pedagógica da zona rural em 2004, ela passava a maior parte do tempo na escola urbana vinculadora e era levada para visitar todas as escolas rurais apenas uma vez por semana. Menciona também um problema muito encontrado em escolas rurais: a questão da escassez de material didático, tanto livros quanto outros tipos de recursos, como TV e o fato de que equipamentos novos permaneciam na escola urbana enquanto os velhos iam para as escolas rurais.

Em 2006, o setor Zona Rural passou a ser setor separado das escolas urbanas e a escola vinculadora passou a ser a EMEB Estação Fazenda Venerando, por ser a escola rural com maior número de alunos e de mais fácil acesso em relação ao perímetro urbano. Durante aquele ano, a gestora ainda permaneceu na coordenação da escola São Judas. Em 2007, assumiu a direção das escolas rurais.

Quando eu assumi a zona rural estava tudo caindo aos pedaços. Não tinha cor... As escolas nunca tinham sido pintadas, não tinha flor, não tinha vida, não tinha nada (...) não tinha nem APM (...) Não tinha livro ponto, não tinha livro de atas. Era depósito de entulho, sabe aquelas coisas que não tem onde colocar? Leva pra zona rural, tal escolinha deve precisar. Coisa sem alça, bacia furada, armário despencando (VERBENA, 2012, p. 3).

A distância habitual da coordenação pedagógica que as escolas rurais experimentaram foi, aos poucos, dando lugar às reuniões semanais de planejamento e às constantes discussões sobre métodos e conteúdos a serem trabalhados. Para conseguir melhorar o aspecto dos prédios, equipar as escolas com material didático e organizar o trabalho, a gestora buscou a ajuda da comunidade.

Foi o que eu comecei a fazer, ganhar a comunidade. Eu ia de sábado, de domingo. Se ficavam doentes, eu ia visitar. E com isso os pais começaram a me ajudar. Era sábado, ia eu e a Catarina [*a filha*] no carrinho pintar a escola junto com os pais. Para agradá-los, eu comprava pão com mortadela e refrigerante baratinho. Era um jeito de eu agradecer o que eles estavam fazendo. E aí as coisas foram mudando (...) Consegui pintar todas as escolas com os pais. Foi em 2007. E quando eu deixava a escola prontinha, as professoras ficavam felizes, porque estavam num ambiente mais aconchegante (VERBENA, 2012, p. 4).

A gestora menciona que o trabalho para conquistar o apoio das comunidades rurais para melhorar o aspecto físico das escolas é exaustivo:

Fazia um café, uma oficina de sucata. Tudo com muito trabalho (...) Para você ter uma ideia, eu sorteei meus presentes de casamento, fiz bingo, tudo pra levar esses pais pra dentro da escola! Ah, vamos sortear uma prenda! Acabei com meus presentes de casamento! Porque eu acreditava. E eles iam! Vamos fazer café! (VERBENA, 2012, p. 4).

No ano de 2007, o que conseguiu com a ajuda da população do campo foi pintar todas as escolas, organizar os espaços e administrar a situação financeira de modo que os pais não tivessem que comprar material escolar: “Antes de eu assumir a zona rural, os pais tinham que comprar tudo” (VERBENA, 2012, p. 3). Na transição de governo municipal entre 2008 e 2009, a gestora foi afastada da coordenação do setor rural. Pais de alunos de algumas comunidades rurais foram procurar vereadores para pedir a volta dela ao cargo.

Não sei o que aconteceu politicamente, mas eu saí por quinze dias. E eu tinha deixado as escolas todas prontas, o material do ano seguinte todo organizado e separado (...) Nestes quinze dias (...) uma professora simplesmente abriu as pastas, as folhas sulfites, tudo que estava guardado, certinho e organizado para o ano inteiro e deu a rodo para as crianças levarem embora. Quando os pais e os professores viram aquilo, começaram a me procurar (...) Os próprios pais pediram para eu voltar. Os alunos, ao invés de aparecerem com um caderno em casa, apareceram com três, quatro... (...) Eu já tinha pegado uma sala em uma escola bem pertinho de casa, dava até pra ir a pé (...) mas eu estava sofrendo, porque já tinha criado um vínculo com as comunidades. Então, eu voltei pra coordenação. Quando voltei, tive que começar do zero. Não na questão do vínculo com os pais, mas nas questões financeiras, pois não tínhamos mais material (VERBENA, 2012, p. 8).

A implementação do programa Escola Ativa a partir de 2009 foi facilitada por um vínculo que a gestora criou com as comunidades rurais e também por algumas ações da gestão desta época, que eram parecidas com o que propunha o programa. As reuniões de pais, por exemplo, eram organizadas a partir das necessidades e desejos da comunidade. Palestrantes eram convidados para levar informações para a escola rural sobre assuntos de sua especialidade e para promover o debate.

Eu buscava ajuda sem saber que eu poderia trabalhar em rede com a saúde, com a promoção social... Eu tinha uma amiga psicóloga e pedia pra ela ir de graça lá trabalhar com as mães. Tinha outra amiga que trabalhava com saúde da mulher e pedi pra ela orientar essas mães (VERBENA, 2012, p. 13).

O trabalho que a gestora iniciou com as comunidades rurais chamou a atenção dos fazendeiros locais e, inicialmente, provocou situações de atrito. Uma destas situações envolveu a pintura de uma escola em cores diferentes das cores da colônia, o que descontentou a proprietária da terra. Estes atritos foram diminuídos quando os proprietários souberam que a gestora também era esposa de um fazendeiro.

No final de 2008, dois supervisores de ensino da Secretaria Municipal de Educação participaram em São Paulo de um curso oferecido pela REMEC-SP (órgão que representava o MEC no Estado até 2011) sobre o programa Escola Ativa, que estava iniciando sua implantação no Sudeste. Através de um deles, Verbena soube do Escola Ativa e interessou-se pela adesão. Inicialmente, houve resistência por parte da Secretaria, que teria que arcar com as despesas da formação da gestora, como disponibilizar carro e motorista em viagens para São Carlos – SP.

Nota-se que a adesão do município ao programa não parece ter partido de setores da gestão municipal como Prefeitura ou Secretaria de Educação, como ocorreu em alguns municípios, até mesmo, de certa forma, por imposição, como maneira de conseguir recursos. Partiu diretamente da gestora das escolas rurais, assim como o esforço para inserir a comunidade na escola, para organizar os espaços e os materiais parece ter sido empenhado, ao menos no início, principalmente ou até mesmo somente por ela. O trabalho de gestão das escolas do campo continuou bastante centralizado em sua figura, ao mesmo enquanto durou a coleta de dados para esta pesquisa. Não há no município de São José do Rio Pardo uma política municipal de educação para o campo, além do programa Escola Ativa. Parecia ser intenção da atual gestão municipal ter o Plano de Educação do Campo integrado ao Plano de Desenvolvimento Rural, entretanto, isto não ocorreu. Tanto a elaboração do Plano de Educação do Campo quanto todo o trabalho de gestão das escolas do campo está atrelado a apenas uma pessoa, o que sinaliza que se a gestora sair do cargo, a continuidade do trabalho será prejudicada.

2.4. Escolas “do Campo”: gestão entre 2009 e 2012.

A formação docente do programa Escola Ativa em São Paulo foi realizada pela Universidade Federal de São Carlos no ano de 2009. O curso ofereceu, no total, uma carga horária de 240 horas, divididas nos seguintes módulos de 40 horas cada: 1- Metodologia do Programa Escola Ativa, 2- Introdução à Educação do Campo, 3- Alfabetização e Letramento, 4- Práticas Pedagógicas em Educação do Campo, 5- Gestão Educacional no Campo, 6- A Tecnologia na Educação do Campo.

Na medida em que os gestores municipais recebiam a formação dos módulos em São Carlos, realizavam também a formação com seus professores em seus municípios de origem. Em São José, a formação docente foi feita em 2009 com as 22 professoras que trabalhavam nas escolas rurais. Naquele ano, o quadro docente do campo não estava inteiramente efetivo, coisa que somente ocorreu em 2012. Portanto, das 22 professoras que receberam a formação em 2009, restaram no campo, em 2012, apenas sete.

A implementação do programa em São José não foi feita à risca, seguindo passo a passo os documentos de capacitação docente. É importante lembrar que a orientação dada pela UFSCar aos gestores foi justamente deixá-los livres para trabalharem de acordo com as particularidades de cada município, sem que fosse necessário ficarem presos à proposta do programa. Quando questionada sobre a formação que elaborou para as professoras, a gestora explica que se inspirou tanto na formação que recebeu na UFSCar e nos documentos do programa, quanto em um curso sobre gestão participativa que recebeu na UNICAMP. Buscamos compreender até que ponto as práticas de gestão do município foram modificadas pelo Escola Ativa. A professora Magnólia nos explica que:

Melhorou por causa do Escola Ativa. Mas eu acho que o Escola Ativa só funcionou por causa da Verbena. (...) Quando ela entrou na escola do campo, e quando ela entrou era zona rural ainda, já houve a mudança. Ela já trazia a mudança. E quando veio o Escola Ativa, foi melhorando mais ainda. Então está junto ali, a Verbena e o Escola Ativa. Chegaram praticamente juntos pra revolucionar (MAGNÓLIA, 2012, p. 13).

Acreditamos que esta melhora está relacionada à organização, aos recursos, e à atenção da gestora ao trabalho das professoras. As atividades que aconteciam nas escolas do campo – como, por exemplo, a construção da horta da escola com a ajuda dos pais, uma reunião, uma festa ou o próprio curso de formação docente – tornavam-se, rapidamente, matérias nos jornais da cidade, principalmente no jornal criado pela prefeitura. O tradicional desfile da Semana Euclidiana, feito anualmente na cidade, contou com a presença de alunos do campo pela primeira vez, após a chegada do Escola Ativa ao município. Antes, somente os alunos de escolas urbanas participavam do evento. Em suma: a gestora, as professoras, os alunos e as escolas do campo, aparentemente pela primeira vez na história da educação no campo em São José, ficaram em evidência. “A gente começou a perceber que estávamos ganhando espaço”, diz Pitanga. “Popularizou, acho”, diz Gerânio. Com isso, tanto as professoras quanto os

alunos e comunidade sentiram-se valorizados pela primeira vez, o que é muito importante para o trabalho educacional.

Também é evidente que a educação e as escolas do campo de São José estão melhores agora. Porém, esta melhora observada, da maneira como ocorreu em São José, é atípica, não sendo padrão em outros municípios que implementaram o programa. Provavelmente, a razão disto é o fato de o município ter uma gestora comprometida com a proposta do programa. Assim, devemos dar atenção a um ponto que pode ser considerado crítico e que pode colocar em risco o bom trabalho realizado: a falta de política municipal de educação para o campo e a responsabilidade colocada quase exclusivamente nas mãos da gestora das escolas rurais. É possível notar pelas suas falas que, ao afastar-se da gestão por quinze dias, a professora responsável não soube organizar o material para os alunos. Segundo a gestora, essa situação acontecia com mais frequência no início e atualmente a confiança para delegar tarefas para o corpo docente é maior. Entretanto, pudemos notar, ao acompanhar sua rotina, que a gestora não se ausenta de quase nenhum evento em nenhuma escola. Qualquer reunião com a comunidade acontece com a sua presença. Em uma semana típica de trabalho, a gestora se divide entre as seis escolas do campo e, além das tarefas que competem ao cargo de diretora, ela realiza atividades como embalar verduras do PAA para levar para as escolas, monitorar transporte de alunos quando faltam monitores e substituir professores quando não há tempo suficiente de encontrar substitutos.

Para Oliveira (2002, p. 132), as reformas educacionais da década de 1990, que trouxeram a descentralização administrativa, trouxeram também uma sobrecarga de trabalho administrativo sem uma correspondência em termos de condições de infraestrutura nos estabelecimentos de ensino. Pudemos observar esta realidade em São José ao acompanhar a rotina da gestora, com o agravante de que ela tem sob sua responsabilidade seis escolas ao mesmo tempo, situação que poderia ser melhorada se o município disponibilizasse outros funcionários para dividir as tarefas da gestão.

Em 2012, a gestão das escolas do campo contou com algum apoio da Secretaria e da Prefeitura municipal quando teve um carro disponível para a gestora (em 2010 e 2011 as viagens que fazia entre as escolas localizadas na área rural eram com seu próprio carro) e com uma pessoa para o cargo de coordenadora pedagógica, já que esta função também era desempenhada pela gestora.

2.5. Algumas concepções de educação do campo em São José do Rio Pardo.

No terceiro capítulo, aprofundaremos a discussão a respeito da autonomia e da participação na gestão escolar, com base tanto nas concepções educacionais do programa Escola Ativa quanto nas entrevistas concedidas para esta pesquisa. Antes disso, consideramos importante abordarmos alguns elementos sobre as concepções de educação que os sujeitos entrevistados trazem e que podem influenciar diretamente sua prática.

Perguntamos às docentes, à gestora e ao produtor Figueira (que esteve inicialmente ligado à discussão do Plano de Educação do Campo e participou do curso de formação docente do Escola Ativa ministrando algumas aulas) a respeito de suas visões sobre educação do campo. As questões principais foram: a educação para o campo deve ter uma proposta pedagógica específica? O que deve ser específico nela: os conteúdos, os métodos? Como a proposta pedagógica para o campo foi elaborada e em que ela foi fundamentada? Analisamos também os cadernos produzidos pelas professoras durante seu curso de formação.

Com relação à proposta pedagógica, ela foi discutida entre docentes e gestora, mas elaborada principalmente por esta última. Os autores e documentos que fundamentam a proposta foram os PCN, Madalena Freire e César Coll, o que indica que a proposta traz fundamentos liberais.

Sobre as especificidades da educação do campo a opinião das docentes é unânime: o que deve ser específico na educação do campo está mais relacionado à didática, aos métodos, aos exemplos práticos e não ao conteúdo curricular básico. O conteúdo a ser ensinado não deve ser diferente do conteúdo da escola urbana. Entretanto, as professoras veem a necessidade de utilizar uma didática específica, em que haja, principalmente, a contextualização do assunto para a realidade do campo. Existe entre elas o entendimento de que o aluno do campo não vive em um mundo separado do aluno citadino, entretanto, especialmente ao iniciar um conteúdo novo, é necessário que se contextualize o assunto com exemplos que mostrem situações rurais. Neste ponto, o material do Escola Ativa é elogiado, pois traz esta contextualização para o campo, diferentemente dos livros didáticos, que trazem o contexto urbano.

Porque volta pro mundo deles. Para realidade deles, não o mundo. Porque são do mesmo mundo. Mas da realidade do campo. Se você mora numa cidade de praia, é muito mais fácil falar pra você de assuntos ligados à praia do que falar de boi (PITANGA, 2012, p. 15).

As professoras também acreditam ser importante utilizar exemplos de situações urbanas (especialmente quando o conteúdo estiver mais bem dominado pelo aluno), pois a criança que mora no campo, em virtude de não ter acesso ao Ensino Médio ou às séries finais do Ensino Fundamental, quando completar o 5º ano, obrigatoriamente, terá que estudar em escola urbana caso possa dar continuidade aos seus estudos. Tomemos como exemplo a fala da professora Magnólia:

O livro do Escola Ativa (...) tem aqueles exemplos do campo. Tem que ter. Mas o aluno também tem que receber exemplos da cidade, senão, quando chega aqui, ele fica em conflito, parece que nunca viu aquilo (MAGNÓLIA, 2012, p. 10).

Quanto à gestora, ela concorda com as professoras quando diz que o conteúdo a ser ensinado deve ser universal, entretanto, ela não vê necessidade de métodos específicos. E acredita que, na escola do campo, alguns conteúdos devem ter sua especificidade. Aparentemente, conteúdos ligados à formação para o trabalho no campo, com a preocupação de prover o habitante da área rural de conhecimentos necessários para que ele não precise migrar para a cidade. Para ela, o agricultor deve ser formado para ser um empreendedor.

(...) eu acho que tinha que ser uma educação que desse mais condições de trabalhar mais a prática do homem do campo. Uma escola experimental, sabe? (...) Você vai, aprende a trabalhar com trator, a tirar um leite, aprende a usar a enxada, noções de pulverização, alimento orgânico, coisas simples sobre o dia-a-dia do campo. Coisas direcionadas pra isso. Tem português, matemática, mas também deveria ter, por exemplo, técnicas de agronomia, noções de veterinária, noções de administração de empresas... Desde o primeiro ano, sabe? Começar do início. Já colocando na cabeça do agricultor que ele deve ser um empreendedor. Técnicas de empreendedorismo. Eu acho que aí funcionaria, porque você estaria incentivando e dando condições, trabalhando interdisciplinaridade. Quantos litros de leite essa escola tirou? Quantos pés de alface colheram? Vai vender? Como vai fazer pra esse produto chegar até a feira tal? (VERBENA, 2012, p. 12).

Concordando com a gestora, o produtor Figueira acredita que o melhor projeto de educação para o campo é aquele que fixa o homem no campo. É possível entender esta posição tanto da gestora quanto do agricultor em vista das dificuldades mencionadas por ele em manter a pequena produção de alimentos no município. Como se preocupa com a intensificação do êxodo rural e com a prática de arrendamento de

terras para a indústria de cana, ele vê na educação uma possibilidade de manter o produtor ali.

Alguém vive sem alimento? Nós temos que ter alguém produzindo alimento. E quem vai ser esse produtor? De que forma que ele vai produzir? Teria que ter um trabalho diferenciado, desde a conservação do solo. Eu vou te dizer que uns 90% dos proprietários hoje são explorados por multinacionais. Eles fazem uma lavagem cerebral tão grande na cabeça do sujeito! (...) Então, se for pra fixar o homem no campo, teria que ter um ensinamento diferenciado (FIGUEIRA, 2012, p. 13).

A educação como maneira de fixar o homem no ambiente rural é também uma proposição do Movimento por uma Educação do Campo. Bezerra Neto (2003, p. 44) relaciona esta proposição ao ruralismo pedagógico na década de 1930 e faz uma análise aprofundada das concepções ruralistas e da relação destas com as concepções do MST.

Aparentemente, a relação entre educação e fixação do homem no campo para o Movimento por Uma Educação do Campo está ligada a um projeto de desenvolvimento rural baseado na agricultura familiar e na produção de alimentos, em oposição ao agronegócio. A gestora e o agricultor entrevistados também veem relação entre um projeto de desenvolvimento pautado na produção de alimentos e a educação.

Entretanto, se considerarmos a discussão feita por Oliveira, (2008, p. 173), o modelo de desenvolvimento local baseado na agricultura familiar, comumente relacionada à produção de alimentos, é como uma política agrícola descentralizada proposta por organismos financeiros internacionais. Esta política, ao disseminar uma imagem dos agricultores como indivíduos atomizados e isolados, evita que o agricultor se veja como integrante de uma classe social. E concorda com a visão do agricultor como empreendedor.

Ao analisarmos os cadernos e pastas produzidos pelas professoras durante a formação docente do programa Escola Ativa, despertou-nos a atenção uma atividade realizada em grupo em que as professoras colavam no caderno uma palavra que definisse o programa Escola Ativa e a educação do campo. A palavra escolhida por um dos grupos de docentes foi “caridade”. Isso significa a existência de uma visão assistencialista sobre a escola e sobre a educação do campo, o que, de certa forma, está em concordância com a postura das políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial.

2.6. A questão da educação de qualidade.

O programa Escola Ativa tem como objetivo elevar a qualidade da escola rural multisseriada e do desempenho escolar do aluno. A escola multisseriada é considerada de baixa eficiência por seus índices de repetência, evasão e por altos índices de analfabetismo no campo (BRASIL, 1999, p. 34; BRASIL, 2010a, p. 36). No Manual de Capacitação Docente 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. A solução para eles seria a estratégia apresentada, que teria a capacidade de elevar a qualidade da educação em áreas rurais e de periferia urbana (BRASIL, 1999, p. 34).

O BM 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. Sobre isso, são importantes as considerações de Coraggio. O autor ressalta que o lema do Banco, “educação para todos”, 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 alta 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).

Esses rankings, na maioria das vezes, são interpretados como a verdade praticamente indiscutível sobre a qualidade da educação, uma vez que, baseados neles, 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). Dentro desta lógica, poderíamos nos perguntar se estaria a qualidade da educação vinculada ao aprimoramento apenas do superficial e da aparência. Os índices que mostram diminuição do número de analfabetos no Brasil em contradição com a realidade de grande analfabetismo funcional que encontramos em séries avançadas nas escolas seria um exemplo?

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, 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).

De maneira semelhante, autores como Torres (1992, p.3) e Gómez (2010, p. 2-3) ressaltam que o Escuela Nueva é uma possível alternativa para elevar a qualidade da educação formal ao mesmo tempo em que aumenta o atendimento e a retenção escolar. Ressaltam também que o programa é avaliado positivamente por organismos como UNESCO e Unicef.

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.

Como já discutido, a proposta Escola Ativa está fundamentada no neoescolanovismo/construtivismo/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 às professoras do campo sua opinião sobre a qualidade do material didático do programa. Para as professoras e gestora, 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 (MAGNÓLIA, 2012, p. 10).

Frequentemente, as professoras utilizam cadernos do 4º ano, por exemplo, para uma série inferior, como o 3º ano. Nas reuniões pedagógicas feitas entre professoras e gestora, ficou estabelecido por comum acordo que o material do Escola Ativa não seria suficiente para o ensino na escola do campo, daí a necessidade de, nas palavras da gestora, “recheiar o bolo”, isto é, utilizar livros didáticos e outros recursos além dos cadernos e kits do programa. 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 kit não contemplam tudo o que uma escola 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 (...) a diferença, você vê, é nítida. Muito grande”. E lembra mais uma vez da escola rural, abandonada. E para as mães Jasmim e Anis, é possível observar melhora no aprendizado de seus filhos, principalmente em leitura e em matemática. Tentaremos explicar esta contradição.

Acessamos os resultados de testes aplicados pela Secretaria de Educação simulando a Provinha Brasil no ano de 2011, mostrando que os alunos das escolas do campo, proporcionalmente, equipararam-se aos da cidade 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 níveis¹⁵ 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

¹⁵ 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.

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 para frequentar as séries finais do Ensino Fundamental na área urbana são agora elogiados pelos novos professores, o que é outro fato inédito. A nota de uma aluna da Santa Amélia no Saresp, que se classificou em um dos primeiros lugares em 2011, surpreendendo os professores das escolas urbanas.

Antes de qualquer consideração a respeito da melhora do rendimento na escola do campo, é preciso dizer que, a partir do que já foi discutido com relação ao papel dos sistemas de avaliação na descentralização administrativa, 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, pelos 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. Além, é claro, do comprometimento e do intenso trabalho realizado pelas professoras e pela gestora, fator que já existia antes da implementação do programa.

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.

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 BM, 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.

Ainda como uma consideração a respeito da diminuição das disparidades educacionais mencionadas, ressaltamos que o programa consegue aproximar os índices educacionais entre escolas rurais e escolas urbanas periféricas, isto é, o programa parece diminuir disparidades entre o aluno da classe trabalhadora que mora no campo e o aluno da classe trabalhadora que mora na cidade. Entretanto, ambas as escolas (rural e urbana periférica) são destinadas a educar a população trabalhadora, ambas pertencem ao sistema público de ensino e, portanto, estão direcionadas à população “não competitiva”, nos termos do BM. A elite rural não estuda em escolas situadas no campo, tampouco em escolas de periferia urbana, mas sim no sistema privado de ensino. Em outras palavras, as disparidades entre a educação para a classe trabalhadora e para a elite continuam existindo.

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.

3. A GESTÃO PARTICIPATIVA.

3.1. Autonomia e participação do aluno.

O século XX é lembrado por Cambi como um século de muitas transformações econômicas, políticas e culturais. Destacamos, entre estas transformações, o desenvolvimento de um antagonismo entre duas concepções de sociedade: a capitalista e a socialista. Este antagonismo já vinha se desenvolvendo desde o século XIX, porém, a primeira metade do século seguinte foi marcada pela afirmação do capitalismo monopolista e imperialista; pelo surgimento do Estado de Bem-Estar; pela expansão e pelo desenvolvimento capitalista em continentes como América Latina e Ásia e pela afirmação do socialismo em países como a União Soviética. A história econômica complexa deste século, para o autor, produziu tensões e contraposições de modelos de Estado, bem como influenciou a educação e a pedagogia (CAMBI, 1999, p. 509-512).

Filosofias e ideologias ligadas àquelas concepções antagônicas de sociedade, como o marxismo europeu e soviético de um lado, e o pragmatismo americano e as escolas novas de outro, agiram sobre a elaboração de teorias, formando um movimento de renovação pedagógica e educativa que enriqueceu e sofisticou a pedagogia. Destacamos, no caso da escola nova, o já mencionado movimento ativista e sua pretensão de romper com o autoritarismo da pedagogia tradicional propondo uma “revolução copernicana” em pedagogia. O ativismo traz os princípios da liberdade da criança, de sua autonomia, da centralidade de seus interesses no processo pedagógico, inspirado em um ideal de participação ativa dos indivíduos na vida política e social (CAMBI, 1999, p. 509-515).

Ligado à democracia burguesa e ao pragmatismo de Dewey, o ativismo propõe a formação do cidadão de uma sociedade capitalista. Quando trazido para as pedagogias de inspiração neoliberal, como é o caso das pedagogias do aprender a aprender, o ativismo assume significados que servem bem à fase atual de acumulação capitalista, que pretende formar o trabalhador flexível, como discutido no início do segundo capítulo.

Pretendemos demonstrar aqui que o significado de autonomia na educação e na pedagogia não é unívoco, assim como a história nos mostrou que não existe apenas um modelo possível de organização social, nem apenas uma concepção de Estado e de

participação política. A renovação pedagógica do século XX mencionada por Cambi (1999) não diz respeito apenas ao enriquecimento das pedagogias liberais, mas também ao desenvolvimento de pedagogias socialistas.

Usaremos a partir de agora um referencial marxista, Pistrak e Makarenko, para discutir a autonomia na perspectiva socialista em contraposição à perspectiva do Escola Ativa. Ressaltamos que as perspectivas de sociedade, de Estado e de educação presentes no capitalismo e no socialismo não se identificam, portanto, não utilizaremos os pedagogos socialistas como uma transposição imediata de suas obras para os dias de hoje, pois estes pedagogos e o programa Escola Ativa situam-se em contextos históricos, econômicos, políticos e sociais distintos. Também não utilizamos um referencial marxista para afirmar que o Escola Ativa é coerente com uma pedagogia de inspiração marxista, mas, justamente, para dizer o contrário: autonomia assume, em uma pedagogia socialista, um significado diferente ou até mesmo antagônico àquele de uma pedagogia de inspiração neoliberal.

Se comparamos as concepções de autonomia em Pistrak e Makarenko e no programa Escola Ativa é porque acreditamos que um referencial marxista nos é útil para compreender com certo detalhe até onde pode ir a autonomia que um programa neoliberal sugere desenvolver no aluno, além de, com isso, discutir também a forma como estas duas concepções compreendem autonomia. Portanto, ressaltamos que o uso deste referencial se justifica para fins de compreensão do objeto de estudo. Como bem afirma Mills (1965, p. 230), “a coisa mais difícil no mundo é estudar *um* objeto: quando procuramos contrastar vários deles, temos melhor percepção dos materiais e podemos então estabelecer as dimensões em que as comparações são feitas”. E ainda acrescenta: frequentemente, no processo de compreensão de nosso objeto de estudo, temos melhor percepção do que ele é quando consideramos seu oposto.

A segunda razão para a utilização do referencial marxista é que acreditamos ser necessário pensar para além da concepção capitalista de sociedade e de educação, mostrando que existem correntes pedagógicas além daquelas inspiradas no neoliberalismo e no pós-modernismo. Com isso queremos dizer que, ao contrário do que a ideologia hegemônica atualmente nos faz acreditar, a concepção capitalista não é a única alternativa de sociedade possível.

Para compreender qual autonomia o Escola Ativa propõe, discutiremos as concepções de trabalho coletivo e de auto-organização presentes em ambas as perspectivas aqui tratadas (a socialista e o Escola Ativa). Um dos aspectos importantes da gestão participativa proposta pelo Escola Ativa é o desenvolvimento da autonomia no aluno da escola multisseriada, como requisito para que ele participe da gestão escolar. A discussão sobre estas duas concepções distintas de autonomia (a socialista e a neoliberal) nos ajudará a responder a pergunta: que papel o aluno do Escola Ativa desempenha efetivamente na gestão escolar?

A auto-organização era uma preocupação constante nas escolas comunas e um dos fundamentos da pedagogia de Pistrak e Makarenko, para os quais educação significava formação de sujeitos autônomos, críticos e integrados à realidade em que viviam. Um dos instrumentos utilizados por estes pedagogos era o trabalho coletivo como princípio educativo.

Com relação à auto-organização, para Pistrak, existem dois tipos que podem ser trabalhados nas crianças. O primeiro tipo é aquela auto-organização destinada principalmente a auxiliar o professor e a escola, com distribuição de funções e formas de emprego do tempo transmitidas por adultos. O que faz com que a auto-organização seja estranha às preocupações das crianças e, portanto, só funcione na presença do professor e quando é ele quem dirige o processo. O segundo é aquele que se desenvolve gradualmente, à medida que se desenvolve o sentimento de coletivo, baseado nas preocupações da criança e na necessidade de organização. Este é, de acordo com o pedagogo, um tipo mais sólido, que suscita o aparecimento de novos interesses e curiosidades. Para Pistrak, a auto-organização não pode ser simplesmente instituída pelo professor e nem introduzida de maneira brusca, pois ela começa a surgir quando nasce uma necessidade de se organizar (PISTRAK, 2003, p. 180, destaque nosso).

A concepção de auto-organização do programa Escola Ativa parece ser a do primeiro tipo, pois é instituída pelo educador, com o objetivo de realizar tarefas escolares, tendo, portanto, uma motivação externa. Isso não significa que todo e qualquer tema dos comitês seja exterior aos interesses das crianças, uma vez que elas se inscrevem voluntariamente para participar dos comitês e podem, inclusive, criar temas de seu interesse. Porém, o programa propõe a auto-organização de forma artificial, excessivamente dirigida pelo professor, sem que haja explicações ou uma discussão

mais aprofundada sobre o que faz as crianças se organizarem em coletivos quando o programa se refere à necessidade de sensibilização inicial.

Além disso, as crianças do Escola Ativa não têm liberdade para presidir ou planejar a Reunião Geral, o que seria perfeitamente possível dentro da concepção de auto-organização de Pistrak, na qual as crianças seguram as rédeas do processo, mas, com o educador ali presente, como um “companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente nos casos difíceis e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção” (PISTRAK, 2003, p. 182).

Há, na proposta Escola Ativa, como já visto no segundo capítulo, um passo a passo que todas as escolas participantes, independente de sua realidade, devem seguir para compor seus coletivos. Este passo a passo dirige seu foco para as questões mais burocráticas de organização. E não para os possíveis interesses infantis que possam se tornar interesses sociais e suscitar a necessidade do surgimento de coletivos.

Para Pistrak, a preocupação em definir as formas de auto-organização ou de autonomia escolar é de importância secundária. O que é essencial são as bases da organização, determinadas pelo caráter do coletivo, que tem a assembleia geral dos alunos como autoridade suprema. Esta autoridade introduz mudanças na forma e na estrutura da auto-organização em concordância com o “*impulso criador da organização que se observa nas crianças*” (PISTRAK, 2003, p. 206, destaques no original).

Em São José, a implementação dos comitês não seguiu à risca as instruções do Escola Ativa. Ainda assim, é possível observar a característica, presente no programa, de direcionar a preocupação para as formas de organização, secundarizando o conteúdo desta organização. Em reuniões entre pais e alunos, marcadas em cada uma das escolas do campo, a diretora anunciou que “as coisas iam mudar” e uma das mudanças seria a maior participação dos pais e dos alunos na vida na escola. Explicou o que seriam os comitês de trabalho, quais seriam suas funções e a forma como eles seriam organizados pelas professoras em sala de aula.

Foi um processo, nós avaliamos, levantamos pontos positivos, negativos... Antes de tudo eu perguntei para as professoras se elas achavam que ia dar certo. E não montamos todos os comitês de uma vez. Montamos primeiro os da recepção (VERBENA, 2012, p. 2).

Em sala, as professoras colocaram na lousa os temas dos comitês a serem criados e os estudantes se candidatavam para participar. A interferência das professoras

na organização infantil foi maior no início, depois, porém, as crianças já entenderam o funcionamento dos grupos de trabalho e se organizaram de modo mais independente. Os alunos foram revezados nos comitês tanto por iniciativa das professoras, para que todas as crianças passassem pelos diferentes trabalhos, quanto por iniciativa das próprias crianças, segundo seus interesses. Quando questionadas sobre a resistência de alunos em participar, a professora Pitanga afirmou que em certos momentos houve alunos desanimados:

Principalmente no comitê do meio ambiente. Teve um grupinho lá que não queria de jeito nenhum ir pra horta, eles ficavam enrolando (...) Aí eles trocavam. “Fulano, troca comigo?” Porque aí tinha aquele que gostava mais de ir pra horta e trocava. Eu deixava. Porque eu comecei a perceber que não estava rendendo ficar forçando ele a ir. Aí eles combinavam “eu vou fazer tua parte na limpeza, você vai pra mim na horta?” (PITANGA, 2012, p. 14).

O coletivo que o programa sugere que a escola crie está baseado em interesses individuais: a criança que prefere trabalhar no comitê da recepção troca de posto com o colega que prefere trabalhar no meio ambiente e a professora compreende que forçar o aluno a fazer o que não quer não fará o trabalho render. Isso nos leva a perguntar até que ponto as crianças – e as professoras – entendem a importância social destes grupos de trabalho. E nos leva também a fazer uma comparação entre este coletivo proposto pelo Escola Ativa e coletivo na pedagogia socialista.

Pistrak define coletivo como uma “concepção integral e não um simples total referido a suas partes. O coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo” (PISTRAK, 2003, p. 177). Para este autor, crianças se organizam no que ele entende por coletivo quando se unem por um interesse em comum, do qual têm consciência. Não há meios de estimular a auto-organização das crianças se não for desenvolvido nelas um legítimo interesse, que seja comum ao grupo. O autor acredita que é papel da escola suscitar, organizar, ampliar, formular os interesses e as emoções individuais das crianças e transformá-los em interesses sociais. Pois a base para o surgimento do coletivo infantil está nos interesses sociais (PISTRAK, 2003, p. 178).

Pistrak identifica uma necessidade fundamental na educação das crianças: o desenvolvimento da atividade, da iniciativa coletiva e da responsabilidade (PISTRAK, 2003, p. 178). O programa Escola Ativa apresenta esta mesma necessidade também como fundamental. A diferença entre as duas concepções é que para o pedagogo, o sentimento de coletivo surge antes da auto-organização, pois é ele que criará a auto-

organização, pelo simples fato de ele existir. O programa, ao contrário, sugere que o educador direcione a organização das crianças e tome decisões em parceria com as crianças, mas sem que predomine os interesses delas e sem que estes interesses tenham sido transformados previamente em interesses sociais, portanto, coletivos. Para o programa, a existência do comitê por si só parece ser suficiente para que surja um sentimento de coletivo verdadeiro.

Retomando uma passagem presente nos documentos do programa, quando o Escola Ativa incentiva práticas docentes relacionadas à meritocracia é, obviamente, um ponto em concordância com a lógica capitalista, pois prioriza o individualismo ao invés do coletivo. O método das premiações resulta não no estímulo ao desenvolvimento da autonomia por meio de realização de tarefas individuais e coletivas, mas sim à competição entre indivíduos. Porém, quando o trabalho é coletivo e tem a finalidade de satisfazer uma necessidade social, a própria natureza do trabalho deixa clara a sua importância. O trabalho de responsabilidade, se não for feito, atinge todos os indivíduos da comunidade escolar, o que pode ser percebido por exemplos dados por Pistrak: se o grupo responsável por distribuir os alimentos que chegam à escola trabalhar mal, o almoço atrasa e as aulas depois do almoço ficam prejudicadas. Se o grupo responsável por cortar a lenha não a fornece, a escola toda fica sem o café-da-manhã (PISTRAK, 2009, p. 223).

A experiência de Makarenko, assim como a de Pistrak, também revela que o desenvolvimento da auto-organização não ocorre instantaneamente. Entre os estudantes da colônia Gorki, que viviam em regime de internato, o que começou com “brotos de coletivo” foi, no curso de três anos e com grande esforço, transformando-se no que ele chamou de “um verdadeiro, forte e unificado coletivo” (MAKARENKO, 1985, p. 238).

A formação do coletivo unificado da colônia começou com a necessidade que os moradores tinham de garantir suas necessidades básicas. O interesse em manter a colônia aquecida no inverno, cultivar produtos agrícolas tanto para alimentação quanto para o comércio, entre outros interesses compartilhados por todos os moradores, portanto, interesses sociais, provocaram a necessidade de auto-organização dos estudantes em coletivos chamados “destacamentos”, responsáveis cada um por uma tarefa (MAKARENKO, 1985, p. 238).

O ponto que Makarenko destaca como o mais importante da organização dos coletivos da colônia Gorki foi o surgimento de coletivos temporários, que duravam apenas o tempo necessário para a realização das tarefas para as quais foram criados. Isto é, cada estudante pertencia a um destacamento permanente, mas, na necessidade de se realizar trabalho agrícola, poderia pertencer também a um destacamento temporário. Todos os destacamentos, tanto os permanentes quanto os temporários, só funcionavam sob a direção de um comandante. O comandante do destacamento permanente nunca era comandante do destacamento temporário, o que permitia que um comandante em um destacamento fosse simples subordinado em outro. Segundo Makarenko, isso criou uma complexa cadeia de interdependências, em que um estudante individual não se destacava sobre o coletivo, não havia casta de comandantes. Conseguiu-se atingir um grau de auto-organização em que os coletivos apareciam e se desfaziam com a mesma organização, disciplina, senso de responsabilidade e capacidade de reconhecimento de autoridade, sem que esta autoridade tivesse privilégios (MAKARENKO, 1985).

Esta organização, descrita por Makarenko, é bem diferente da organização dos comitês de trabalho descrita pelo Escola Ativa. O trabalho desempenhado pelos estudantes da colônia Gorki era o trabalho que deveriam executar para produzir sua subsistência dentro da colônia. Se não desempenhassem tarefas na floresta e na agricultura, morreriam de frio e fome. Nesta perspectiva, a importância do trabalho coletivo fica mais evidente e isso certamente contribuiu para que o sentimento de coletivo se desenvolvesse.

Na perspectiva do programa Escola Ativa, tomando como exemplo a horta, o trabalho coletivo é artificial, visto que, se a horta não for cultivada, não faltarão verduras na escola, pois a merenda chega todos os dias por meio do transporte da prefeitura. Neste sentido, os temas dos comitês são apresentados pelos professores às crianças, estas decidem em qual comitê trabalharão e os representantes são eleitos por votação. Há a sugestão de alternância dos representantes e dos demais membros, para que os comitês não sejam grupos fixos, mas esta mobilização, por ser externa, não chega a criar a noção de interdependência entre as crianças que faz surgir um profundo sentimento de coletividade capaz de combater o individualismo. Sem mencionar que os temas dos comitês estão relacionados à organização dos espaços dentro da escola (limpeza, organização de eventos, horta, recepção) e não a tarefas imprescindíveis para a sobrevivência de alunos, professores e funcionários.

Os estudantes da colônia Gorki também aprenderam a se organizar de acordo com um interesse social que criou a necessidade de realizar determinada tarefa. Para Pistrak, uma vez que isso ocorre, aos poucos, surgem outras preocupações e interesses que alimentam a auto-organização infantil e surgem novos coletivos determinados a trabalhar no sentido de suprir as novas necessidades (PISTRAK, 2003).

Os pedagogos socialistas destacam a importância conferida à organização de coletivos temporários que não se submetem a normas rígidas ou a um determinado protocolo de auto-organização. Para estes autores, a capacidade que os estudantes têm de organizar coletivos que se dissolvem e reaparecem conforme a necessidade, da forma que for possível, é um indício de que o sentimento social prevalece e de que a auto-organização virou um hábito. Daí a importância de se priorizar o caráter do coletivo ao invés das formas de organização.

O objetivo, em última instância, do desenvolvimento da autonomia é completamente diferente nestas duas perspectivas. O programa Escola Ativa enfoca a atividade da criança e sua participação nas questões escolares como meio de desenvolvimento da autonomia. Para Pistrak, esses também são meios de conquista da autonomia. Adquirir autonomia é um dos objetivos fundamentais na educação soviética e a palavra “formação” significa, para o autor, a ajuda que a escola deve dar às crianças para que estas cresçam e assumam sua própria educação (PISTRAK, 2003, p. 178).

Mas a conquista da autonomia não se encerra na participação em questões escolares na escola do trabalho. Para a concepção socialista de sociedade, o cidadão comum tem ampla participação no Estado, o que não ocorre em uma sociedade capitalista. Pistrak, situando a escola como parte do Estado, explica que a razão pela qual a criança deve participar da gestão escolar é a de aprender a participar da gestão do próprio Estado soviético.

Nosso objetivo é não apenas formar cidadãos obedientes às Leis, talvez ligados ao seu regime, ao seu Estado, e cheios de estima por ele, mas homens que participem conscientemente na organização do Estado soviético pelo seu trabalho cotidiano, homens conscientes e com o sentimento de que cada um, isoladamente, é responsável pela organização soviética. É preciso enraizar nas crianças desde a escola, que é parte integrante do Estado soviético, o hábito de fazer diretamente o que serão obrigados a fazer numa escala maior no futuro, esclarecendo que a participação na administração da escola é, ao mesmo tempo, uma participação em todo Estado soviético (PISTRAK, 2003, p. 201).

A propósito da questão do trabalho na escola, Pistrak acredita que ele não ocorre separado do ensino. Isto é, não se separa ensino de educação, portanto o trabalho só pode funcionar como princípio educativo se estiver conectado às ciências, ao conteúdo do ensino. Caso contrário, ele serve apenas para introduzir o princípio da atividade na escola ou como fenômeno isolado, objetivando a apreensão de certo fragmento de conteúdo. Desta maneira, o trabalho é artificial e externo aos interesses da criança (PISTRAK 2003, 2009).

O trabalho na escola tem como aspecto principal sua relação com a “realidade atual”: da mesma forma que era impossível, para o autor, imaginar a escola soviética como uma ilha separada da vida e da sociedade, é impossível imaginar o trabalho manual desempenhado pelas crianças como separado do trabalho social. Recordamos que, para o pedagogo, “realidade atual” correspondia ao momento em que houve a revolução soviética e a tentativa de construção de uma sociedade comunista. Por isso, Pistrak afirma que o trabalho na escola só estaria servindo efetivamente como princípio educativo se fosse orientado para a revolução social e se estivesse ligado à auto-organização na sua concepção do termo (PISTRAK, 2009, p. 216).

Mas a relação que o programa Escola Ativa propõe com a realidade atual fica um tanto obscura. Não é preocupação do programa integrar o docente da escola do campo à realidade das famílias trabalhadoras rurais, como declara que seja. Quando se refere à realidade do campo, o faz de modo superficial, ao explicar para que serve o “livro de confidências”. Este instrumento é um caderno em que o estudante pode escrever suas confidências e disponibilizá-las para que o docente leia em tempo combinado entre eles, com o objetivo de auxiliar o professor a conhecer melhor seus alunos (BRASIL, 1999, p. 71). Na abordagem que faz sobre o problema, o programa tangencia a realidade das famílias trabalhadoras do campo sem explorar de modo aprofundado as dificuldades de sobrevivência que enfrentam por falta de condições materiais para isso. A causa desta falta de condições objetivas, ou seja, a exploração do trabalho no campo, também não é mencionada.

No documento reformulado, datado de 2010, a questão da realidade do campo é abordada em tópicos que apresentam os fundamentos da educação do campo e o trabalho em salas multisseriadas. Entretanto, não há aprofundamento sobre a exploração do trabalho e sobre as condições de vida da população rural. Para o programa, por meio

do colegiado estudantil pode-se chegar à compreensão de que podem ser feitas mudanças na vida comunitária a partir da escola (BRASIL, 2010b). Mas, como o programa não aborda os problemas que as comunidades do campo enfrentam, não há como aprofundar a discussão sobre essas mudanças que poderiam acontecer na comunidade, o que seria de fundamental importância para o conhecimento do professor da escola multisseriada do campo.

Fica evidente a dissimulação da realidade social existente no discurso do Escola Ativa. O programa aponta como objetivo a conquista da autonomia e a emancipação (política, cultural, econômica e social) da população do campo, mas não discute, nos guias de formação docente, a realidade em que vivem esta população. Desta maneira, as questões que o Escola Ativa (em seus documentos oficiais) deixa sem resposta são: de qual situação a população do campo deve ser emancipada? Por qual questão maior a autonomia deve ser desenvolvida no estudante? Porém, sabemos que estas respostas estão nas correntes pedagógicas que o fundamentam e que, quando transferidas para um programa como o Escola Ativa, estão relacionadas à adaptação do trabalhador rural à condição social em que vive, isto é, a condição de explorado.

Os comitês de trabalho são instrumentos de estímulo à autonomia, porém, têm função voltada à realização de tarefas e não à tomada de decisão. Organizadas em comitês, as crianças assumem algumas responsabilidades. Comprometem-se a cuidar da horta, a limpar o pátio, a ajudar na organização de festas e a recepcionar os visitantes. O Colegiado Estudantil, formado por representantes dos comitês, parece ser o elemento de participação mais direta na gestão, pois os alunos membros do Colegiado devem fazer parte do Conselho Escolar. Em São José, a única escola a possuir Conselho Escolar até o momento em que a coleta de dados foi realizada, era a escola Venerando, que tinha alunos presidentes de comitês como membros do Conselho. Mas, isso não significa que a participação do aluno na gestão esteja de fato acontecendo. Acreditamos, aliás, que ela ainda é restrita, portanto, a autonomia é limitada.

Recordamos que o programa propõe como instrumentos de avaliação e monitoramento do Colegiado Estudantil os seguintes: 1- Livro de Atas de reuniões; 2- Cartaz dos Combinados; 3- Ficha de controle de presença; 4- Caixa de Sugestões; 5- Caixa de Compromissos, 6- Caderno de autoavaliação do educando. Todos estes

instrumentos são utilizados em São José, com exceção da caixa de compromissos, pois, segundo a gestora, ela acaba por ter a mesma finalidade do cartaz de combinados.

A partir da análise das entrevistas e de observações sobre o funcionamento de alguns dos elementos mencionados acima (caixa de sugestões, ficha de controle de presença, cartaz de combinados), podemos dizer que a participação das crianças na gestão parece acontecer por meio de um canal aberto de comunicação entre elas, as professoras e a diretora. Isto é, abre-se espaço para ouvir o que o aluno tem a dizer e suas opiniões são consideradas, tanto no que diz respeito ao trabalho do professor quanto a algo que o aluno queira mudar na escola. O instrumento mais utilizado para que a criança expresse suas sugestões ou opiniões é a caixa de sugestões. Gerânio (2012, p. 13), por exemplo, utilizou a caixa para redirecionar seu trabalho em sala de aula. Magnólia também afirma que os alunos “chegaram a pedir pra mudar determinado jeito de ensinar, ou mudar a aula”.

No final de setembro passado eu coloquei a relação dos conteúdos que nós já havíamos visto. E aí falei pra eles que gostaria que pensassem sobre tudo o que tinham aprendido e vissem se ficou alguma dúvida... Escrevessem “conteúdo tal” e colocassem na caixinha. Quando abri a caixinha eu fiz um levantamento em forma de gráfico em papel quadriculado e, depois, nós trabalhamos de novo aqueles assuntos que eles pediram (GERÂNIO, 2012, p. 13).

Além das sugestões no trabalho pedagógico, as crianças solicitam algo que esteja faltando para a escola. Para Pitanga a caixa foi importante para conseguir com o fazendeiro brinquedos para compor um parque que faltava na escola Santa Amélia.

Uma coisa que foi muito importante na Santa Amélia – e lá é uma escola longe, afastada, a estrada é bem difícil... E eles sempre sonhavam em ter um parque. Todas as escolas tinham parque e a Santa Amélia não (...) E aí fizemos lá um levantamento... Eles colocaram o que eles queriam, cada um uma coisa, mas sempre o parque estava lá. A gente não ficava influenciando, falando “olha, pede o parque”. A gente sempre escutava o que eles queriam e colocava no papel. Mas eu pedi o parque de tanto que eles pediram. Aí numa assembleia os pais vieram me perguntar: “as crianças estão dizendo que tem uma caixa de sugestões e que pediram um parque”. E eu disse que a caixa era pra aquilo, que íamos lutar para conseguir o parque, que conseguiríamos o que fosse possível pra escola (PITANGA, 2012, p. 17).

A caixa de sugestões parece ser utilizada como um instrumento para conquista daquilo que frequentemente falta na escola do campo e também como um meio de

comunicação entre professor e aluno no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à experiência da Santa Amélia, houve vários pedidos para ter piscina na escola.

A gente deixa a caixinha ali e explica pra eles como ela funciona. A gente fala que não adianta pedir uma coisa absurda. Por exemplo, teve uma época em que todos queriam piscina pra escola. E eu falava “gente, não adianta pedir isso. É uma boa sugestão, mas nós não vamos conseguir porque é uma coisa que não está na nossa realidade. Então, se já sabemos que isso não vai ter, porque pedimos toda hora? Vamos focar em coisa que precisamos.” (...) Expliquei em detalhes: aqui nós não temos estrutura pra ter a piscina, teria que ter a escola cercada, teria que ter uma pessoa pra cuidar... Porque na cabecinha deles é só colocar a piscina ali e nadar a hora que quiser, mas não é (MAGNÓLIA, 2012, p. 10).

Apesar de a opinião da criança ser considerada pelo professor quando este prepara suas aulas, redireciona o trabalho pedagógico, organiza a escola e solicita algo que falte (parquinho, espelho no banheiro, pintura nova), ela não participa da elaboração da proposta pedagógica e nem da decisão sobre os gastos financeiros. Sua participação na gestão, portanto, é pequena. Entretanto, “autonomia” é palavra pronunciada com frequência quando gestores, professores e pais se referem às crianças, pois, para eles, elas estão mais autônomas e isso se deve aos comitês de trabalho e ao modo como as aulas passaram a ser organizadas com a implementação do Escola Ativa. Cumpre discutir que autonomia é esta.

Para o programa, o aluno autônomo é aquele que toma iniciativa para realizar tarefas, auxiliando o professor no trabalho escolar, e consegue virar-se sozinho em algumas situações. Estas também são formas de autonomia que pais e professores identificam no aluno do campo.

Jasmim exemplifica situações em que enxerga autonomia na filha e credita esta autonomia ao trabalho desempenhado na escola.

Minha menina ao jantar, a gente tinha que por comida pra elas, elas não sabiam ir até uma panela. Hoje ela se serve. Isso foi bom lembrar também, a tarefa. Ela chega e diz “mãe, a minha ‘pro’ diz que a primeira coisa que eu tenho que fazer em casa é a lição”. Não precisa pedir. Ela já chega, tem o cantinho dela, a mesinha dela. Primeiro almoça, depois vai fazer a lição. Isso é uma coisa que ela teve independência, ela faz sozinha (JASMIM, 2011, p. 2).

Com relação à ficha de controle de presença, identificamos que ela é utilizada e apontada como instrumento de desenvolvimento de autonomia. A professora Gerânio dá exemplos de situações em que os alunos mostram ter autonomia:

Os meus [alunos] também pegam o material sozinhos, distribuem... Na hora de assinar a frequência vai de um em um, assina. Sabe? Aí o último que assinou vê quantos têm presentes, confere as assinaturas. Eu acho que as crianças de antigamente não enxergavam essas coisas. Pelo menos aqui no campo não (GERÂNIO, 2011, p. 5).

A escolha de um monitor por grupo que esteja em um nível mais avançado de aprendizado para ajudar o professor com os alunos mais atrasados também é vista pelo programa como maneira de conquistar autonomia. Da mesma maneira, a professora Ipê exemplifica situações parecidas em que enxerga autonomia em seus alunos:

Olha, na minha classe, tenho uns três, quatro lá que quando eles aprendem, eles não pedem pra mim, eles levantam, vão lá na carteira do menininho que tem dificuldade, sentam perto e ensinam. Vão ajudando a gente. Acho que isso é uma coisa muito boa, não é? Eles vão por si, não precisa mandar (IPÊ, 2011, p. 5).

Outra forma de autonomia mencionada pelas professoras está relacionada a assumir responsabilidade e iniciativa para trabalhar dentro da proposta da escola ativa. Abaixo, estão alguns trechos em que autonomia aparece com este sentido.

E a vantagem dos cantinhos é, vamos supor, aquela turminha que você está trabalhando língua portuguesa, aquela outra está na matemática. Então se aquela turminha ali acabou o exercício, não vai precisar ficar esperando a classe terminar pra receber outra lição (PITANGA, 2012, p. 5).

E eles têm autonomia pra trocar de atividade (GERÂNIO, 2012, p. 5).

[O aluno autônomo] tem a capacidade, vamos supor: “professora, com licença que eu tenho que ir lá na sala da professora Ipê dar um recado.” Ou então “professora, eu já acabei minha atividade, posso pegar um livro para ler? Posso ajudar meu amigo?” Ele tem autonomia para tomar decisões, para resolver problemas, para resolver conflitos, sem tanta intervenção do professor. De repente tem aquela criança que tudo o que acontece ela vem “professora, Fulano me bateu”. “Fulano não quer me emprestar o lápis”. Então você já vê que tem que trabalhar essa parte nessa criança. Ela está precisando de mais autonomia, ter a responsabilidade de tomar essa decisão e ser responsável por ela (PITANGA, 2012, p. 5).

Uma das falas mais significativas é a da professora Magnólia:

A princípio, quando disseram pra mim que eu tinha que trabalhar com cantinhos eu pensei: gente, todo mundo está ficando louco! Como que eu vou colocar brinquedos dentro da minha sala? Essas crianças vão querer só brincar! Realmente, no início, era. Mas aí, o que acontece? Você trabalha muito autonomia. Eles sabem a hora que podem brincar e que não podem. Você não precisa ficar mandando. Quer dizer, ele terminou a atividade, ele deu conta daquilo e sabe que enquanto eu estou ajudando o colega, ele pode ir pra lá, mas não é o brincar por brincar. É brincar com os jogos, o alfabeto

móvel, tudo o que está direcionado à matéria, mas pra ele, ele está ali brincando. Eles aprenderam muito a ler com isso. Eu deixo o cantinho lá da leitura. Tem almofada... E agora eu levei um urso grandão e todo mundo quer ir ler porque quer deitar naquele urso (MAGNÓLIA, 2012, p. 6).

Isso significa que o aluno pode levantar-se da carteira, ir até o fundo da sala, brincar com jogos ou abrir um livro de literatura, mas não sem antes terminar a atividade proposta. Ele também pode ir ao banheiro sempre que sentir necessidade sem precisar pedir para sair da sala todas às vezes, interrompendo a aula, mas sabe que deve voltar para a sala enquanto as atividades estiverem sendo feitas ali.

Toda hora pergunta “professora, quero ir ao banheiro”. Por que quer ir ao banheiro toda hora? Então nós combinamos antes: olha, você não precisa ficar me pedindo pra ir ao banheiro. A partir do momento em que você precisa, você pode se levantar e sair. Foi engraçado, porque quando eu falei que ia fazer isso, minha coordenadora da outra escola disse que ia virar bagunça. E foi muito pelo contrário, diminuiu muito a saída deles. Porque você vai trabalhando, conversando... “É realmente só quando você tem necessidade. Porque senão, não vai poder sair. Já pensou se eu saio e vejo que você não está no banheiro, está no corredor?” Então, um passa a vigiar o outro: “Professora, o Fulano saiu, disse que ia em tal lugar e não foi.” E ninguém quer ser vigiado. Sabe, é um trabalho de formiguinha. Você vai construindo devagar, mas você chega lá. Acho que essas são as diferenças (MAGNÓLIA, 2012, p. 4).

Esta autonomia não deixa de ser importante para o trabalho pedagógico, afinal, a proposta da transferência do centro de gravidade do professor para o aluno não acontece sob repressão ou autoritarismo. De acordo com Bloch (1951, p. 24 e 15), Dewey critica a disciplina autoritária imposta pela pedagogia tradicional: um “adestramento do espírito que não se faz sem um adestramento do corpo”, uma atenção que não é despertada e mantida na criança em razão da sua curiosidade, mas artificialmente, com a utilização de métodos coercitivos e repressivos, o que se configura em uma disciplina puramente heterônoma, pois impõe hábitos exteriores e não interiores. Esta relação entre autonomia e o método ativo está presente na fala da professora Açaí.

A autonomia da criança é poder chegar na escola, pegar o material, tirar do lugar, questionar, dizer o que pensa, exigir seus direitos. Antes era muito fechado, não é? “Você tem que fazer isso, aquilo e acabou”. Hoje não, você busca a dificuldade da criança, faz com que a criança veja a escola não como aquela escola tradicional... “Senta e fica quieto”. Hoje é diferente. A criança tem prazer em estudar. Eles têm autonomia, eles são donos da escola. Eles podem circular por lá, na hora que chega a visita, eles apresentam “essa é minha escola, essa é minha sala”. Eu não preciso dizer “você vai e faz” (AÇAÍ, 2012, p. 8).

Ressaltamos que a autonomia proposta pela metodologia do programa é delegada por meio dos instrumentos de gestão e da organização do espaço em sala e não conquistada pelas crianças em um processo consciente com o objetivo claro de participar da gestão da própria sociedade.

Outro aspecto que professoras e gestora relacionam com autonomia é a superação da timidez, do sentimento de inferioridade e a conquista da capacidade de questionar e de dizer o que pensa. O aluno do campo e o habitante do campo, em geral, são vistos como pessoas tímidas e passivas. O trabalho feito principalmente por meio do comitê de recepção (que exige que o aluno encare um estranho, muitas vezes adulto, cumprimente-o e converse com ele para mostrar a escola), o estímulo e a valorização da opinião do aluno e o desenvolvimento de sua autoestima favoreceram o desenvolvimento de um comportamento mais questionador. As professoras descrevem os alunos de hoje como mais seguros, mais soltos, questionadores e com mais vontade de aprender.

De modo semelhante, Azevedo (2010, p. 141), em tese de doutoramento sobre o Escola Ativa em Jardim do Seridó-RN, expõe falas de professoras que apontam o Governo Estudantil como um dos elementos mais importantes do programa, pois ele incentiva a participação de alunos, promove a responsabilidade, estimula a autoestima, a autoconfiança e tira a timidez, característica também apontada por elas como muito comum em habitantes do campo.

Para a gestora, a importância de se trabalhar a autoestima e a liderança no aluno do campo está em aprender a enfrentar, no futuro, as autoridades para as quais ele costumará “abaixar a cabeça”. E esta é a questão principal quanto à autonomia da comunidade:

É isso que a gente percebe muito no campo. Existe uma dificuldade muito grande [em trabalhar o diálogo]... Existia, porque eu já percebi nas assembleias que, do ano passado pra este ano, eles [a comunidade] já estão bem mais questionadores. Não existia isso antes. Pessoa do campo foi educada pra ouvir e abaixar a cabeça (...) A maioria do pessoal do campo é assim. Quando a gente fala pra mãe “olha, teu filho está participando o comitê de recepção”, ela diz “nossa, mas o meu filho está conseguindo mostrar a escola pro visitante?” Os próprios pais assustam. Eles não têm essa iniciativa (VERBENA, 2012, p. 11).

Os comportamentos relacionados à autonomia que o Escola Ativa estimula no aluno do campo não deixam de ser importantes, mas, por outro lado, não passam de uma autonomia instrumental. Quando questionamos se as professoras e a gestora enxergam possibilidade de o aluno participar da elaboração da proposta pedagógica e da decisão sobre o gasto dos recursos financeiros, todas respondem que sim, é possível e isto seria o “ideal”. Segundo Pitanga (2012, p. 16), “não chegou a acontecer, mas eles têm essa liberdade. E eles sabem que têm.” E por que então o aluno não participa? “Acho que não houve necessidade”, explica Pitanga. Gerânio (2012, p. 16) completa: “Acho que tem que partir deles, você não acha? Partir deles. Querer falar, participar.” Para Magnólia:

Talvez tenha sido uma falta de ter pensado nisso... Não é que falta pra acontecer. Talvez não tenha acontecido ainda porque ninguém cobrou também. De repente também foi falha nossa. Nossa digo, dos professores, de cobrar: por que o aluno não participa? É um caso que acho que não paramos ainda pra pensar (MAGNÓLIA, 2012, p. 9).

A professora Açaí (2012, p. 8) acredita que estão em “início de formação de autonomia, começando das pequenas coisas, até desabrochar lá naquilo que é mais importante que é o que se busca mesmo, as crianças opinando, a família opinando”, mas, de acordo com ela, é um processo que ocorre em doses homeopáticas. Açaí acredita que o “objetivo principal é transformar os membros das comunidades em pessoas autônomas para opinar”. Todavia, não há entre as professoras a opinião unânime de que o objetivo é este, ou pelo menos, não é isso, segundo Açaí, o que é discutido em suas reuniões.

A gestora menciona as dificuldades de fazer com que alunos e comunidade participem da proposta pedagógica:

Na construção da proposta pedagógica (...) tem que ter o funcionário, tem que ter o pai, tem que ter um aluno, nem que seja um representante de cada sala. Eles têm que ter consciência do que é a proposta, por que os professores estão pensando naquilo, pra que serve a proposta, o que queremos com ela. Eu acho que, quando você envolve o aluno na proposta, o pai, o funcionário, o Conselho de Escola... Você está tornando a proposta viva. Senão as propostas tornam-se cópias de outros anos. Não são vivas. Só que aí a gente cai num outro problema: o tempo corre muito. A delegacia de ensino não espera, eles te pedem o documento pra ontem. Então, você até quer tirar umas coisas, colocar outras, mas não dá. A proposta tinha que ser entregue lá pra julho, agosto... Para dar tempo de todo mundo discutir, rever, aplicar. Ver quais são as metas (...) Você acaba mandando não uma coisa que vai acontecer, mas uma que já aconteceu. Porque você não tem esse tempo para discutir. E se você começa a atrasar, eles começam a te mandar carta. Ano

passado eu mandei a proposta em junho. Mandaram carta, advertência. Mas não temos tempo de discutir em dois HTPCs os conteúdos, os projetos, a avaliação e a proposta (VERBENA, 2012, p. 17).

O Projeto Político Pedagógico é único para todas as seis escolas do campo. A gestora conta como este documento foi elaborado:

Ano passado, nas minhas primeiras horas-atividade, foram montadas oficinas. Uma semana matemática, outra língua portuguesa... E eu pegava o que tinha ficado falho no ano anterior e trabalhava isso. Gastei dois meses discutindo com elas só os pontos principais. E aí, depois vieram os projetos. Teve uma reunião de pais em que apresentamos os projetos. Mas os pais não participaram nos dias das oficinas. E um problema do campo é a distância. Como é que eu vou pedir pra um pai lá do Venerando vir até uma reunião à noite aqui? Se tivesse um carro à disposição, buscasse esse pai do Venerando, buscasse o da Santa Amélia, do Sítio Novo, era diferente. Mas não temos esse recurso. Então, nós discutimos e depois eu passei isso na reunião de pais pra eles. Eu tenho consciência de que poderia ter chamado [os pais], mas eu não tenho suporte nem estrutura. E pra eu fazer isso individualmente, termina o ano e eu não entreguei a proposta pedagógica. Então, quando você faz uma pergunta assim, se fosse numa escola só era mais fácil, mas pra um setor inteiro do campo... (VERBENA, 2012, p. 17).

Em suma, a partir do exposto até aqui, podemos considerar que a autonomia desenvolvida no aluno do campo em São José (apesar de a implementação dos comitês e dos instrumentos não ter sido realizada exatamente como o Escola Ativa propõe) está bem próxima das concepções de autonomia do programa, no que diz respeito a assumir responsabilidades com o trabalho escolar em casa e na escola, a tomar iniciativa, a auxiliar o professor sobrecarregado da multissérie e saber trabalhar dentro da proposta ativa. Há, em concordância com o trabalho de Azevedo (2010), o aspecto positivo percebido pelas professoras e gestora da superação da timidez resultante do trabalho com o governo estudantil, mais especificamente, com os comitês. Aparentemente, em São José, este aspecto vem acompanhado de um elemento que não é finalidade do programa: a preocupação em educar o habitante do campo para não “abaixar a cabeça”, o que denota a necessidade de enfrentar algum tipo de autoridade. Porém, a abordagem que se faz com relação a isto não leva em consideração a quem o habitante do campo de São José não deve ser submisso e por que razão ele é colocado na posição de subalterno. A maneira como a realidade do habitante do campo é tratada pelo programa Escola Ativa não vai além da dissimulação das contradições existentes entre as classes sociais e as relações de trabalho nas áreas rurais. Se a prática educacional no município pesquisado se aproxima das concepções do programa, ela também reproduzirá a

dissimulação e, desta maneira, a educação para a verdadeira autonomia, a autonomia necessária à população do campo, não acontecerá.

3.2. Autonomia e participação do professor.

Para discutir autonomia e participação do docente, precisamos recorrer a uma descrição da implementação do programa que considera, em macro e micro escala, os papéis que os agentes envolvidos desempenharam. Estes agentes são, em âmbito federal: 1- SECAD/MEC, a principal gestora; em âmbito estadual: 2- Secretarias de Educação ou UNDIME ou REMECs, responsáveis pela execução do programa e 3- instituições públicas de ensino superior, responsáveis por ofertar cursos de formação; em âmbito municipal: 4- secretarias municipais de educação (BRASIL, 2010c).

O papel da SECAD foi o de coordenar e monitorar a implantação do programa na esfera federal, organizando um sistema de gestão em parceria com os estados e municípios. Foi de competência da SECAD elaborar as diretrizes e os critérios para a organização do curso de formação, que deveria acontecer de maneira continuada, garantir recursos financeiros para a formação docente e fornecer os kits pedagógicos, além de realizar acompanhamento e monitoramento da execução do programa (BRASIL, 2010c).

As Secretarias Estaduais de Educação tiveram a função de executar o programa a nível estadual. Junto às universidades, planejaram e executaram o curso de formação docente e monitoraram tanto a formação quanto as atividades que aconteceram nos municípios que aderiram ao programa (BRASIL, 2010c).

No caso do estado de São Paulo, o órgão responsável pela execução do programa foi a Representação do MEC no estado (REMEC) que existiu até o ano de 2011, sendo extinta por uma reformulação no Ministério da Educação que ocorreu na gestão de Fernando Haddad. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo apenas se envolveu quando o curso de formação docente chegou ao seu último módulo. Como o programa Escola Ativa vigorou até 2011, não houve tempo para um envolvimento maior entre Secretaria Estadual e municípios.

O processo de acompanhamento e monitoramento da execução do Escola Ativa nos municípios envolveu o envio de técnicos tanto do MEC quanto da REMEC e a elaboração periódica de relatórios e prestação de contas sobre o trabalho desempenhado.

Os municípios, por sua vez, tiveram a função de assegurar “padrão mínimo” de funcionamento das escolas no campo; bem como se comprometer a selecionar um funcionário de seu quadro para cada 25 (vinte e cinco) escolas da rede municipal, para assumir a função de professor multiplicador do programa, isto é, o professor que repassará a formação da universidade para o docente da sala multisseriada (BRASIL, 2010c).

A formação por professores multiplicadores aconteceu de maneira indireta: ela foi transmitida da universidade para um grupo de multiplicadores que, ao retornarem aos seus municípios, retransmitiram esta formação para docentes de até 25 escolas. Vemos aqui dois problemas: o primeiro é que esta formação nunca chegou diretamente ao principal implementador da proposta, que é o docente do campo. O segundo é que a razão de um multiplicador para docentes de até 25 escolas pode resultar em uma grande pulverização da formação.

Além de definir um multiplicador, o município também necessitou instituir uma coordenação municipal de educação do campo e uma assessoria técnica e pedagógica disponível para os educadores das escolas em que o Escola Ativa foi implantado. Foi função do município garantir a formação continuada e em serviço dos professores de classes multisseriadas (BRASIL, 2010c).

Em documento que aborda as orientações para a supervisão municipal, o programa aponta a supervisão vinda Secretaria Municipal de Educação como uma “ação na formação docente” do Escola Ativa, com a finalidade de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e garantir a execução dos projetos na escola. A figura do supervisor deve reunir, segundo o programa, as características de “articulador, mediador, estimulador, organizador de mudanças”. O programa propõe que o supervisor

se sinta parte da escola e de toda a comunidade escolar, porque enquanto isso não ocorrer a própria escola negará a participação e impedirá o desencadeamento das ações. O sucesso da metodologia depende, entre outros fatores, de um bom monitoramento realizado nas escolas. O monitoramento deverá determinar as demandas de trabalho de um bom supervisor, baseado nas dificuldades que o professor identifique. Esta ação é, necessariamente, um trabalho de parceria, pois é o trabalho do professor que dará sentido ao

trabalho do supervisor e proporcionará uma reflexão/ação de ambos (BRASIL, 2006b).

A importância do supervisor municipal na implantação do programa está explicitada da seguinte forma:

Sugerimos que, no caso da Escola Ativa, o acompanhamento se dê por meio de supervisão mensal e sistemática, feita por técnicos do quadro da própria Secretaria, com formação pedagógica, que tenham condições de intervir didaticamente junto aos professores. Considerando a situação em que normalmente se encontram os professores de escolas multisseriadas, a supervisão é essencial para o sucesso da estratégia e melhoria da qualidade de ensino. **Desta forma, o estado ou o município que não tiver condições para desenvolver essa supervisão sistemática e que optar por não fazê-la, não deve implantar a Escola Ativa** (BRASIL, 2006b, destaques no original).

A respeito do controle exercido pelo supervisor municipal, Gonçalves (2009) o relaciona com a falta de autonomia do professor do Escola Ativa. O autor evidencia, em Minas Gerais, relações verticais de poder entre supervisão e docentes. E questiona o fato de o programa propor que o docente desenvolva autonomia no aluno, já que sua própria autonomia é limitada pela ação da supervisão.

Para melhor compreender a questão da falta de autonomia do professor, a escala hierárquica e as funções dos agentes de implementação, observemos o organograma a seguir.

ORGANOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO.

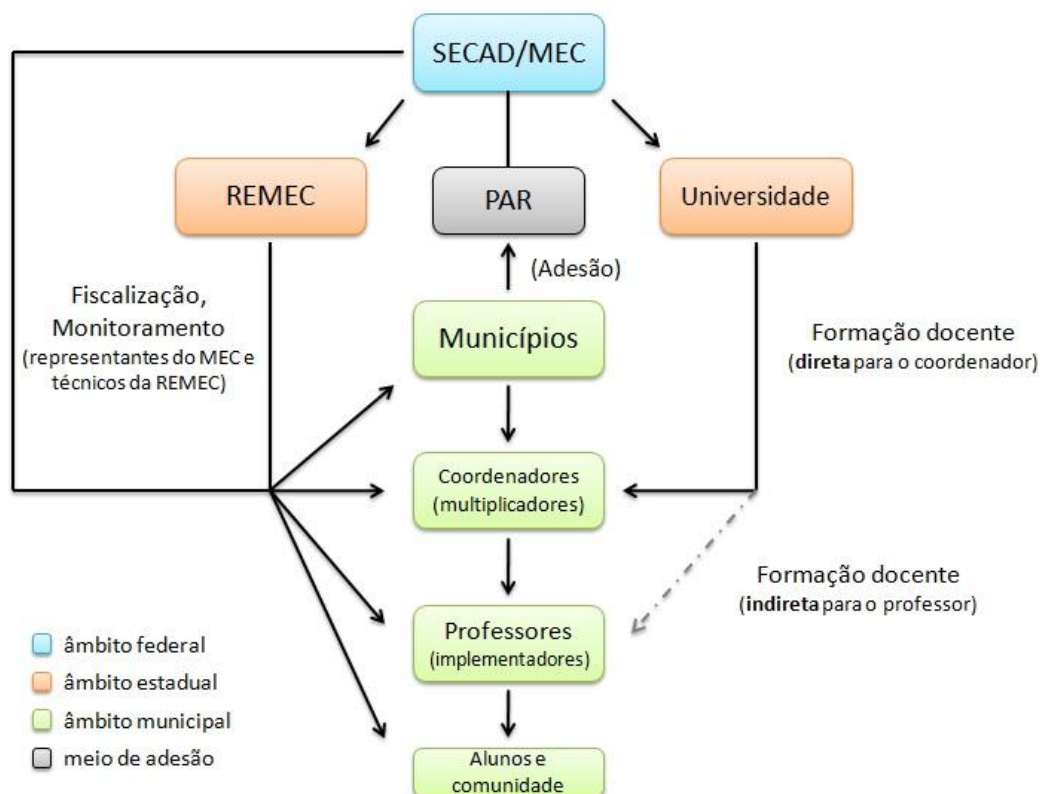


Fig. 13: Organograma de implementação do programa Escola Ativa no estado de São Paulo.

Os municípios, quando manifestavam interesse em participar do programa, faziam a adesão através do PAR. O PAR¹⁶ – Plano de Ações Articuladas é o meio pelo qual municípios e governo federal estabelecem convênios ou cooperação para que os primeiros atinjam as metas definidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (que têm como base os índices do Ideb). É também a maneira pela qual o governo federal controla a política educacional dos municípios (inclusive direcionando toda a elaboração de planos municipais de educação), no âmbito da descentralização administrativa, com base na lógica em que o controle e o planejamento são centrais, mas a responsabilização é transferida para as extremidades do sistema educacional: gestores locais e unidades escolares. O Escola Ativa foi implementado em São Paulo dentro

¹⁶ Para mais informações, ver Adrião e Garcia (2008) e Decreto Nº 6.094 de 2007 (BRASIL, 2007).

desta lógica, por meio do PAR, e como condição para que o município recebesse financiamento educacional.

No estado de São Paulo, REMEC e Universidade organizaram o curso de formação docente, que foi direta para o multiplicador – pois era ele o aluno da universidade – e indireta para o professor do campo, que era aluno do multiplicador. Observamos que a figura central na execução do programa é o professor do campo, que tem a responsabilidade de: 1- implantar a metodologia ativa, organizando a sala em cantinhos e trabalhando com os cadernos de ensino-aprendizagem; 2- organizar o governo estudantil por meio da criação de comitês de trabalho e da utilização dos instrumentos de gestão (caixa de sugestões, livro de atas, ficha de presença, cartaz de combinados, livro de confidências, caixa de compromissos) com a finalidade de desenvolver autonomia na criança; 3- articular a comunidade para que esta participe da vida escolar, para que ajude no processo de ensino-aprendizagem e para que auxilie na manutenção da escola, organizando oficinas, Dia das Conquistas, eventos de integração, palestras informais e assembleias gerais.

O professor do campo, principal executor do programa, além de não ter recebido a formação direta e de ter o trabalho bastante intensificado pela proposta, foi fiscalizado pelas instâncias municipal, estadual e federal, como podemos perceber no lado esquerdo do gráfico. Esta fiscalização alcançava até mesmo os alunos, quando técnicos estaduais e federais os questionavam sobre o funcionamento dos instrumentos da metodologia, com a finalidade de saber se estavam sendo aplicados da maneira correta.

Outrossim, a supervisão municipal era a instância que tinha, de acordo com o programa, a “capacidade de analisar o trabalho dos professores” com vistas à intervenção no “desenvolvimento de sua competência profissional”. O supervisor municipal tinha a função de assistir às aulas periodicamente, organizar o plano de trabalho estabelecendo prioridades para cada escola, acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos (especialmente os que têm dificuldades), acompanhar o processo de formação do professor e tinha poder para intervir, avaliar desempenho de alunos e professores, avaliar ações implementadas e acompanhar a discussão e a elaboração da proposta pedagógica (BRASIL, 2006b).

Toda a ação da supervisão municipal era orientada para assegurar a implementação do programa de acordo com suas diretrizes, para que os resultados fossem obtidos. O que significa garantir o aumento da produtividade do ensino nas escolas multisseriadas.

É preciso dizer que em São José do Rio Pardo a Secretaria de Educação não nomeou supervisores municipais, o que conferiu uma liberdade maior de trabalho à gestora e às professoras. A gestora, por sua vez, acumula as funções de diretora, coordenadora e assessora pedagógica das escolas do campo e também de multiplicadora, pois realizou a formação docente. O monitoramento de seu trabalho e do trabalho das professoras do campo foi feito pelos técnicos do MEC e da REMEC e também houve uma visita de um representante da UNESCO ao município. Dado que não houve supervisão municipal, a prestação de contas às instâncias federal e estadual foi realizada pela gestora.

A relação entre as docentes e a gestora é caracterizada pelas primeiras como uma relação horizontal. Para as docentes, a gestora passa longe do autoritarismo, e, ao contrário, confere liberdade a elas para que construam e reconstruam seu trabalho pedagógico.

A proposta pedagógica foi discutida e elaborada entre gestora e docentes em várias reuniões, feitas no início do ano de 2010. Quando um ano letivo termina, existe o hábito entre gestão e docência de se reunirem para uma reflexão crítica sobre o ano que passou. Neste momento, as professoras relacionam tanto os pontos positivos quando os pontos fracos da gestão e vice-versa, o que promove discussões e acordos para que o trabalho seja redirecionado para o ano seguinte.

Essas informações podem nos levar a imaginar que a autonomia do professor do campo de São José seja maior que costuma ser entre os docentes do Escola Ativa. Procurando compreender esta questão, percebemos que o comentário das professoras a respeito de “não atropelar a hierarquia” aparecia com facilidade nas entrevistas. Tomamos como exemplo as respostas à pergunta “acontecem assembleias deliberativas entre vocês e a gestão, por exemplo? Vocês tomam decisão, que tipo de decisão tomam?” Gerânio responde: “Não, passa pela Verbena.” E Pitanga: “A nossa assembleia a gente faz na classe. E o que resultar da assembleia a gente passa pra ela. Porque a gente segue uma hierarquia, não é? Pra não atropelar as coisas.” Gerânio

completa: “Tem que seguir. Tudo o que acontece chega nela.” (GERÂNIO, 2012; PITANGA, 2012, p. 15).

Portanto, aparentemente, as relações mais horizontalizadas de poder entre gestão e docência não garantem que as professoras realmente tenham autonomia. A liberdade de que o professor do campo em São José goza parece estar limitada ao trabalho pedagógico.

Eu vejo a nossa autonomia principalmente dentro da sala de aula de poder estar tomando essas medidas... De poder pegar esse material de apoio, de não ter aquela coisa pra seguir ali, essa apostila e essa e acabou. Essa autonomia na sala, essa autonomia de você poder estar diversificando a sua aula fora da sala. Se a Verbena chega na escola e eu estou com eles numa roda de leitura no meio do campo, eu tenho total liberdade pra fazer minha aula de português na quadra. A gente tem essa autonomia. A gente conversa com ela, apesar da hierarquia, de igual pra igual, abertamente. A gente senta, conversa, resolve, liga, se precisar (PITANGA, 2012, p. 16).

Gonçalves (2009) levanta o problema da falta de autonomia que o docente do programa Escola Ativa tem em elaborar o trabalho pedagógico, pois se encontra preso aos guias de aprendizagem. Em São José, as professoras não utilizam apenas os cadernos do programa. Ao contrário, a opinião de que o conteúdo dos cadernos é fraco e que, por isso, é necessário “recheiar o bolo” com o conteúdo de outros livros e materiais didáticos (provenientes do PNLD) é unânime.

Com relação às questões que não envolvem o trabalho pedagógico e sobre as quais o professor possa tomar alguma decisão, a professora Açaí explica que a autonomia de que desfruta diz respeito ao que necessite de solução urgente e imediata, como por exemplo, os problemas com o transporte escolar.

Se você tiver que decidir algo repentinamente, hoje você pode decidir e passar pra ela. (...) O transporte. Que foi o problema que eu tive. Antes eu teria que ligar pra ela para ela resolver. Hoje ela dá essa autonomia para a gente resolver. O que é coisa de emergência, nós acabamos decidindo. Até mesmo porque ela não pode estar em todos os lugares ao mesmo tempo, por causa da distância. Às vezes não temos como nos comunicar. Então hoje a gente tem essa autonomia. Antes a gente tinha medo. Eu me lembro quando eu era do Estado, se você fosse decidir se ia colocar uma criança que estivesse passando mal no carro para levar para o hospital, teria que ligar na cidade e pedir autorização para a diretora. (...) Então é essa autonomia que a gente tem. E nesse ponto é muito bom, até no que compete a gestora, a gente tem autonomia, passou dali a gente não tem. A gente tem o apoio dela. Ela deu isso pra gente. Ela sabe que as professoras são responsáveis. Se tivermos que tomar alguma atitude, lógico, que seja algo urgente, dessa forma, a gente pode. Em determinadas situações a gente tem essa autonomia (AÇAÍ, 2012, p. 12).

Hoje, o professor do campo em São José, segundo ele mesmo, é mais autônomo que no passado, na época das escolas rurais. Mas é importante esclarecer que esta autonomia está na liberdade para direcionar e redirecionar seu trabalho pedagógico da maneira como ele acreditar que seja melhor, já que ele não trabalha preso aos cadernos do Escola Ativa. Mas ele não parece desfrutar da mesma liberdade fora da sala de aula, o que não deixa de ser também uma característica do programa, pois, mesmo que não haja supervisão municipal, sua implementação é vertical. E, nesta escala hierárquica, o docente está localizado abaixo de todos os outros agentes de implementação.

A falta de autonomia do docente de São José pode ser também uma característica particular. Identificamos na fala da diretora, no item anterior, que o trabalho de gestão das escolas parece estar muito centrado em sua figura: as dificuldades de se construir a proposta pedagógica com a participação da comunidade e dos alunos está, principalmente, em envolver os pais e alunos de todas as escolas em uma única proposta. Entretanto, se considerarmos que a proposta deve partir da realidade da escola e da comunidade em seu entorno e, levando em conta que existem diferenças significativas entre uma comunidade e outra e entre uma escola e outra, seria mais vantajoso para as comunidades que cada escola elaborasse sua própria proposta pedagógica.

Dada a dificuldade de uma única pessoa orientar as discussões sobre a proposta em seis escolas diferentes e distantes uma da outra, talvez, isso seria possível se o professor do campo tivesse autonomia maior para tomar decisões sobre questões relativas ao que envolve não apenas o trabalho pedagógico, mas também ao trabalho com a comunidade.

Voltando à questão levantada por Gonçalves (2009), o programa propõe que o professor, por meio do governo estudantil, desenvolva autonomia no aluno. Entretanto, a pouca ou nenhuma autonomia que o docente possui torna esta empreitada muito difícil de ser realizada. Podemos desdobrar esta questão a partir dos dados construídos nesta pesquisa e das observações feitas em São José do Rio Pardo: a autonomia que o professor consegue ajudar a desenvolver no aluno está muito ligada à autonomia que ele próprio tem. Se sua autonomia se limita ao trabalho pedagógico e às questões que envolvem o momento da aula, se a liberdade que ele tem para tomar decisões que

envolvam outras questões escolares só ocorre em situações de emergência, ou seja, quando a gestora não pode estar presente, então, a autonomia que o aluno conseguirá conquistar com o auxílio do professor será também restrita ao momento da aula. Como vimos, para as professoras do campo, a maior conquista com relação à autonomia do aluno está em ter aprendido a trabalhar dentro da proposta da escola ativa.

3.3. Autonomia e participação da comunidade.

A autonomia e a participação de que falam as políticas públicas são delegadas e, em geral, têm um objetivo meramente instrumental. Em 1982, de acordo com Maia, a parceria entre MEC e Bird já se firmava e o Nordeste recebia programas educacionais financiados pelo banco. O Nordeste rural via a multiplicação de programas de organização comunitária, os quais não apresentavam objetivos muito definidos. Falava-se em “melhoria de vida, modernização, mudança de atitudes, compromissos com a vida comunitária”, entretanto, a autora os via como uma maneira de facilitar o controle político de grupos locais, desagregando movimentos ligados a associações de classe: “A ‘ilusão do poder’, de ter ganho um espaço é inegavelmente uma força alienante, uma vez que se pode substituir a apatia e o conformismo pelo compromisso grupal” (MAIA, 1982, p. 32).

Quem assumia o trabalho de mobilizar e articular a comunidade eram os professores e supervisores. Acreditavam nos ideais proclamados pelos programas e, à custa de sacrifícios pessoais disponibilizavam-se a cumprir esta tarefa, enfrentando adversidades que iam desde a subnutrição dos alunos e falta de local para funcionamento da escola até ausência de metodologia (MAIA, 1982, p. 33).

Arroyo (1982, p. 3) discute esta mesma questão com relação aos programas voltados à educação rural na década de 1980, apontando para o fato de que o discurso destes projetos enfatizava o atendimento e a carência do homem do campo e em seguida dizia buscar atendimento a baixo custo, aproveitando a comunidade.

O Escola Ativa se situa como um destes programas que preconizam a participação da comunidade pelo viés democrático, buscando a melhora da qualidade de educação e de vida da população do campo. Entretanto, como bem observa Arroyo (1982, p. 3), é difícil imaginar que haverá compensação de carências econômicas,

culturais, políticas e sociais, utilizando-se os recursos escassos destas comunidades e os orçamentos pobres sem uma redefinição da lógica econômica de alocação destes recursos.

Além disso, ao estudar a gestão participativa em escolas no campo, devemos considerar o fato de que é delegada autonomia a uma população que está historicamente submetida a relações de servilismo. Não podemos desconsiderar esta perspectiva. Entretanto, buscamos responder se a gestão participativa do programa Escola Ativa traz alguma melhora para a escola do campo. Se traz, a melhora é para quem?

Veremos a seguir que a participação das comunidades do campo nas quatro escolas mais estudadas (Vila Maria, Barreirinho, Venerando e Santa Amélia) não acontece da mesma maneira em cada uma delas. Porém, de maneira geral, a participação parece acontecer em dois níveis. O primeiro é o que pode ser caracterizado como instrumental, mas é positiva à medida que desperta na população do campo a noção de que a escola é importante e de que vale a pena lutar por ela. Esta participação instrumental pode ajudar a desenvolver o segundo tipo de participação, de característica política.

Aparentemente, a participação é condicionada por alguns fatores. A distância que separa as casas dos moradores da escola e o sentimento de pertencimento àquela comunidade pode ser um deles. O vínculo estabelecido entre a comunidade e as professoras também. Embora o trabalho com a comunidade seja feito com mais intensidade pela gestora, as concepções da professora sobre a gestão participativa também podem influenciar no envolvimento da comunidade com a escola, pois em algum grau, as docentes também estão envolvidas com as comunidades. A relação entre o proprietário local e a escola é outro elemento importante, o que faz com que o proprietário defenda ou não em círculos políticos que a escola continue aberta. Os conflitos existentes entre poder político e econômico e a comunidade local também podem influenciar na participação.

É importante destacar que há grande participação em número e presença de pais, mães e outros moradores em reuniões escolares. As professoras relatam que houve diferença significativa entre o número de frequentadores de reuniões antes e depois do trabalho desempenhado pela gestão, com uma intensificação após a implementação do Escola Ativa. De acordo com Gerânio, “eles não vinham. Hoje, em reunião de pais esse

pátio aí lota, vem mais de cem. Hoje eles participam, dão opinião” (GERÂNIO, 2012, p. 3).

As professoras e a gestora ressaltam a presença frequente do pai, o que não é comum em reuniões escolares, dado que observamos *in loco* nos eventos em que estivemos presentes. Destacamos também a presença constante de membros da comunidade que não têm filhos estudando na escola. Anis, mãe de aluno da escola Barreirinho menciona que mesmo que não sejam pais, os moradores frequentam as reuniões: “A vizinha de baixo daqui também vai, vai ela e o marido (...) porque convida pra ir, então eles vão também assistir a palestra” (ANIS, 2011, p. 4). Ressaltamos que há o oferecimento de transporte para que os pais possam participar das reuniões escolares e que estas são feitas em horários que não coincidem com os horários de expediente de trabalho das famílias.

O trabalho desempenhado pela gestão da escola com as comunidades consiste na organização de assembleias, palestras informais, comitês de trabalho, oficinas, bazares e outras atividades que promovam a aproximação entre escola e comunidade.

As reuniões ou assembléias são momentos em que a comunidade se reúne na escola para discutir sobre alguma questão a ser resolvida (O que fazer com as carteiras velhas que estão entulhadas atrás da escola e são patrimônio?), para organizar o plano de trabalho dos comitês da comunidade (Quem poderá cuidar da horta esta semana?) e palestras com um convidado especialista em determinado assunto. Estas palestras recebem o nome de Palestras Informais nos documentos do Escola Ativa. Em São José, são chamadas de Escola de Pais. Ambas possuem as mesmas características e objetivo. A Escola de Pais pode ser descrita como um tipo de educação não formal que leva informações para a população do campo sobre educação de filhos, nutrição, psicologia, sexualidade, entre outros assuntos. Os assuntos são sugeridos pela comunidade ou pela gestora, quando ela detecta alguma necessidade.

Estas assembleias também tiveram caráter de educação política para as comunidades locais. Em alguns momentos, a gestora conseguiu organizar reuniões nas escolas que contaram com a presença do prefeito. O objetivo destas reuniões, para a gestora (VERBENA, 2012, p. 6), foi o de mostrar para a população do campo que podem questionar e reivindicar ao poder político local o que é seu direito e que ainda não está garantido.

Com a implementação dos comitês de trabalho também entre os membros da comunidade, tanto pais de alunos quanto os que não têm filhos na escola, a participação acontece predominantemente por meio de realização de tarefas de manutenção e limpeza. Trabalham em horas livres e de finais de semana, por exemplo, ao conseguir adubo e material para montar/consertar a cerca da horta, fazer faxina no prédio, além de recepcionar visitantes e organizar festas juninas, festas de final de ano e outros eventos.

A participação instrumental pode ser observada em todas as escolas estudadas. A participação política foi observada na escola Barreirinho, em virtude de acontecimentos e circunstâncias específicos.

Não observamos em nenhuma escola participação decisória mais ampla: as comunidades também não estavam presentes nas reuniões de elaboração do PPP e ainda não tomam outros tipos de decisões importantes na gestão escolar. A seguir, faremos uma descrição da participação em cada uma das escolas para prosseguir com a discussão.

3.3.1. O envolvimento difícil na EMEB Venerando.

A EMEB Estação Fazenda Venerando é a escola que possui maior número de alunos, de professoras (quatro no total) e de salas de aula. É a unidade executora e vinculadora das outras escolas municipais no campo. Como é a única unidade escolar com autonomia financeira, é apenas lá que existe APM e Conselho Escolar. Entretanto, o envolvimento da comunidade é caracterizado pela gestora como “difícil”.

Sendo uma escola nucleada, recebe alunos de sítios e fazendas um pouco distantes da escola, o que torna a viabilidade de qualquer atividade que envolva a comunidade muito dependente do transporte fornecido pela prefeitura. Os moradores da região sempre se comprometem a organizar as festas escolares, porém seu envolvimento não é tão intenso no que diz respeito ao acompanhamento da vida escolar dos filhos ou nas questões que envolvem cuidado com a escola.

Aqui no Venerando há uma comunidade que participa muito, mas não está tão preocupada com a escola. Eles exigem muito da escola, mas não querem se envolver. É mais ou menos assim: tudo ao meu reino, ao vosso reino, nada. Então, eles cobram, mas a parte deles ainda fica muito falha. Eu não sei se é pelo número de alunos... Porque a escola do Venerando hoje está com 110 alunos e todos eles moram bem distantes da escola. Não sei se a nucleação

interfere nessa participação da comunidade. É um questionamento que eu faço. Será que é a nucleação que interfere? Ou será que é minha própria dificuldade enquanto gestora de envolver todos esses lugares que estão distantes? Mas é uma comunidade que exige, só que eles fazerem, participarem, já é mais complicado (VERBENA, 2012, p. 1).

Ao observarmos o curso de uma reunião de início de ano letivo entre pais e mestres na escola Venerando, percebemos que não parece haver na comunidade um sentimento de que a escola tenha uma importância que vá além da educação formal de seus filhos, como foi possível detectar nas outras. Neste dia em particular, os assuntos discutidos foram a possibilidade de a escola ter período integral – o que a maioria dos pais se posicionou contra com o argumento de que os filhos também precisariam passar um tempo em casa – além de questões sobre o transporte escolar e o comunicado da gestora sobre a aquisição de um fogão, comprado com o dinheiro do ano anterior.

Há, assim como nas escolas urbanas superlotadas, casos de falta de alunos sem justificativa, bem como uma ausência de cuidado com o material escolar: entre as reclamações das professoras nesta reunião, estava o fato de que os alunos perdiam e estragavam o material com muita facilidade, além de devolverem livros rasgados da biblioteca ou faltando páginas. Isso sugere, por exemplo, que ainda não há entendimento entre a comunidade de que livros são bens a serem compartilhados socialmente. E que, da mesma maneira, a escola não parece ser tão importante quanto é para as outras comunidades locais. Devemos ressaltar que este não é o modo como todas as famílias da Venerando enxergam a escola, entretanto, de maneira geral, a participação na Venerando não parece ser muito diferente de uma participação em uma escola em que não há trabalho sistematizado que procure envolver a comunidade.

Em dado momento da reunião, a gestora perguntou aos pais sobre o que eles esperam da escola para o ano que começava. Como não houve nenhuma manifestação espontânea, ela sugeriu que escrevessem em pequenos papéis o que esperavam da escola, sem a necessidade de identificação, para que fossem lidos ao final da reunião. Chegada a hora de ler os bilhetes, as sugestões se dividiram entre cobranças por maior aprendizado e ensino e opiniões como “não tenho do que reclamar” ou “tudo o que a escola precisa já tem”. Surgiram também pedidos de que a escola oferecesse Ensino Fundamental completo, ao invés de apenas Educação Infantil e Fundamental inicial, assim como uma sala especial para alunos com dificuldade. Estas foram reivindicações

que apareceram também entre as outras comunidades e que parecem ter caráter individual, isto é, não são “bandeiras de luta” entre aquele grupo de pessoas.

3.3.2. A participação religiosa na EMEB Vila Maria.

A comunidade da fazenda Vila Maria, que tem como atividades econômicas, além do gado de leite e de corte, o café e as granjas, trabalha muitas vezes em jornada tripla, o que dificulta a agenda de atividades de final de semana ou durante a noite. Mas isto não impede que haja participação na escola, que acontece bem à maneira da comunidade e que tem como característica principal a religiosidade: o prédio da Vila Maria é utilizado como escola com a mesma intensidade com que é utilizado para abrigar eventos religiosos. Como as religiões ali são variadas, em cada final de semana acontece um tipo de culto.

(...) a Vila Maria, que é uma comunidade muito pequena e que acontece tudo na escola: casamento, batizado, culto dos espíritas, o pastor! Então, é uma comunidade muito presente, mas é uma comunidade difícil, porque eles trabalham durante o dia e à noite também. Eles pegam frango. Então, de sábado, eles querem ir pro supermercado e não tem como tirar isso da cabeça deles. Não aceitam fazer nada de sábado. Quando acontece alguma coisa, é no domingo de manhã. Ou você tem que fazer depois do culto ou depois da missa. E a missa não é toda semana. Tem o domingo da missa, o domingo do culto, o domingo da mesa branca e tem que fazer depois disso (VERBENA, 2012, p. 2).

De acordo com a gestora (VERBENA, 2012, p. 2), a participação instrumental na Vila Maria é intensa [“Não precisa chamar jardineiro, não precisa chamar ninguém pra fazer a horta (...) Dentro de seu silêncio, eles cuidam do espaço”]. A instalação de brinquedos e de um banco colorido em forma de lápis transformou a escola em um ponto de encontro entre as pessoas da colônia no final da tarde:

E foi bastante interessante, porque nós colocamos os parquinhos. E a merendeira, essa semana, disse que eu tinha que aparecer lá às cinco e meia da tarde porque quatro e meia o pessoal chega da roça e o caminhão de frango vem buscar as pessoas pra trabalhar as seis. Então, cinco e meia virou horário de *point* da fazenda: todo mundo fica em volta da casinha, da gangorra e do banco de lápis. Virou ponto de encontro. Os namoradinhos, à noite, vão também (...) E eles cuidam, não estragam, não quebram, tiram os matinhos, plantam. Se tiver alguma festa, envolve toda a comunidade. Então, lá não tem como fazer uma festa só pras mães, por exemplo, não existe isso. Se tiver festa, vai todo mundo (VERBENA, 2012, p. 2).

Tendo um número tão reduzido de alunos (cinco em 2011 e sete em 2012), a escola da Fazenda Vila Maria sofre pressão para ser fechada, conta a gestora, desde sua efetivação como professora após a municipalização. A escola da fazenda Barreirinho, como veremos mais adiante, também sofre a mesma ameaça, mas o comportamento da comunidade nas duas escolas é diferente: enquanto os pais da Barreirinho lutam para que a escola continue aberta, os da Vila Maria são passivos.

Um fator que talvez influencie esta diferença de comportamento pode ser o relacionamento entre o fazendeiro e a escola. O proprietário da fazenda Barreirinho, de acordo com entrevistados, não chegou a se manifestar a favor da escola aberta e, ao final do ano de 2011, entrou em atrito com a escola, quando deixou de pagar a conta de energia elétrica do prédio. Já o proprietário da fazenda Vila Maria parece conseguir exercer influência para que a escola situada em sua fazenda não feche.

3.3.3. A participação festiva na EMEB Santa Amélia.

Os moradores da fazenda Santa Amélia e adjacências são famílias aparentadas entre si. Existe, portanto, um sentimento de pertencimento à comunidade, assim como existe na Vila Maria e na Barreirinho. A participação ali ocorre intensamente por meio do trabalho dos comitês dos alunos e da comunidade e nos eventos de integração social, como festas. Acontecem também bazares de roupas usadas que são coletadas pelas professoras e vendidas para a comunidade a um ou dois reais a peça. O dinheiro coletado dos bazares é utilizado para organizar as festividades e para comprar lembranças para as crianças em datas comemorativas como Páscoa, Dia das Crianças etc. As professoras dizem que estes eventos são inteiramente dependentes da quantia arrecada nos bazares.

Da mesma maneira que acontece na escola Vila Maria, a Santa Amélia tem o fazendeiro ao seu lado. Além disso, esta escola ainda possui um número maior de alunos, o que torna a possibilidade de fechamento mais distante, diferente do que ocorre na Barreirinho e na Vila Maria.

Participamos de uma reunião de início de ano também na escola Santa Amélia. No momento em que a gestora conversava com a comunidade sobre possíveis melhoras na escola, as opiniões, em sua maioria, eram de que o ano anterior havia sido muito bom

e que o próximo poderia ser melhor ainda, mas não saberiam dizer ao certo o que deveria melhorar. Uma das mães sugeriu atendimento especial para crianças com dificuldade de aprendizado. Outras duas mães se manifestaram favoráveis a mais passeios para os alunos e solicitaram que os pais participem das festinhas de aniversário das crianças organizadas na escola. Um morador se manifestou dizendo que há dez anos a escola estava desorganizada, com crianças sempre correndo pelos arredores e fora da aula. A melhora na educação ali era tanta que ele não esperava mais nada. Muitos presentes concordaram com este morador.

O que os pais da Santa Amélia mais solicitaram não foi um pedido para os filhos ou para a escola, mas sim, para eles próprios, pois têm vontade de voltar a estudar. A moradora que iniciou o assunto, disse que eles costumam aproveitar muito as palestras da Escola de Pais, mas que querem, mesmo, é poder cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, inclusive com aulas alfabetização para os que não são ainda alfabetizados.

Nesta escola, não presenciamos a assembleia em que o prefeito esteve, entretanto, a gestora nos relatou que o comportamento da comunidade perante a autoridade política não foi o mesmo comportamento da comunidade Barreirinho.

É assim... Eles gostam de tudo porque eles não têm nada. Então a escola para essas comunidades... É como na Vila Maria, eles querem ir pra se encontrar, é a mesma coisa da religiosidade pra certas pessoas, a missa... Para algumas pessoas, sair de casa é ir na missa (VERBENA, 2012, p. 4).

3.3.4. A luta na EMEB Barreirinho.

A dinâmica de participação da comunidade na escola Barreirinho tem sido diferente, apresentando um caráter político, de luta por direitos. Para a professora Açaí, a diferença entre as escolas Venerando e Barreirinho, é que a Venerando está constantemente “em movimento”: as fazendas próximas à Venerando garantem a contratação de funcionários e o número grande de alunos na escola, pois a situação econômica daquelas fazendas parece ser melhor. Inclusive, de acordo com as professoras e gestora, alguns pais de alunos são proprietários de terra.

Outra característica da Venerando é a migração: parte da comunidade é composta por trabalhadores nordestinos que não permanecem ali por tempo suficiente

para criar um vínculo com a escola e com a comunidade. A migração também existe entre as comunidades de outras escolas, porém, com uma intensidade que não parece interferir na participação escolar como interfere na Venerando. Na Barreirinho, assim como na Santa Amélia, a comunidade é composta por famílias que moram na região há anos.

As fazendas da região da escola Barreirinho parecem enfrentar dificuldades econômicas, segundo a professora Açaí. Recordamos que, para Figueira, o pequeno produtor de São José tem tido que arcar com prejuízos financeiros, e as dificuldades enfrentadas favoreceram o êxodo rural nos últimos anos. Açaí comenta sobre o êxodo na região próxima à Barreirinho quando menciona que, em 1998, a escola possuía 130 alunos, hoje são apenas 18.

(...) vem diminuindo cada vez mais. Entre esses alunos tinha o Nico, que, hoje, é pai de aluno lá. O Nico estudava na fazenda Carneiros. A escola de lá fechou antes de municipalizar. E centralizaram ali na Barreirinho. Tinha umas 40 crianças na Carneiros quando fechou, eu acho. E tinha a escola da fazenda Fortaleza também, com uma sala do Fundamental e do Infantil. A Santa Marta funcionava também com Ensino Fundamental e a Barreirinho tinha três professoras na época, só que sem o Infantil, só com o Fundamental. São alunos que estão na cidade, ou se casaram. Muita gente mudou, foi embora, porque o salário foi diminuindo... Ali tem muita mudança. Esses que eu mencionei não, porque cresceram ali. Agora, o pessoal que nunca morou ali e vai pra lá, não gosta e muda, sabe, não conseguem criar vínculo (AÇAÍ, 2012, p. 6).

A Barreirinho, de acordo com a professora, é um “mini polo”, pois foi nucleada quando a rede de ensino foi municipalizada.

Na [fazenda] Santa Helena tinha uma escola que não dá pra acreditar que fechou! A dona da fazenda cuidava dela, pintava, ajudava na merenda, fazia de tudo lá. Era muito maior do que a da Barreirinho. O espaço da Barreirinho é bem restrito. Fechou em 2003 se não me engano (...) Foi uma judiação! Eu ainda não estava na prefeitura. E tinha bastante aluno na escola. Não chegou a 50, mas tinha quatro séries em duas salas, além do Infantil. É, deveria ter uns 50 alunos. A intenção era que os alunos da Santa Helena fossem para a Barreirinho, mas os pais não aceitaram, porque o percurso era perigoso por causa do rio. Então os alunos vieram pro João Gabriel na cidade. Foi uma judiação ter fechado essas escolas. O tanto de aluno perdido... E rendimento na cidade cai, porque lota de alunos na cidade (AÇAÍ, 2012, p. 6).

A tendência à redução de custos nas políticas educacionais tem incentivado o fechamento de escolas no campo e podemos perceber esta tendência no poder político local de São José desde o momento em que as escolas estaduais foram municipalizadas. Esta tendência ainda não se extinguiu, pois ainda há a pressão para fechamento. Como

vimos, as escolas das fazendas Vila Maria e Santa Amélia contam com a defesa dos fazendeiros, que, provavelmente, exercem influência para que a escola não feche. O mesmo não acontece com a escola Barreirinho: o fazendeiro local cedeu o terreno para a prefeitura na época em que a escola era Estadual, mas, de acordo com a professora, ele não se manifestou quando surgiu ameaça de fechamento. Houve também um problema relacionado à conta de energia elétrica da escola, que por uns meses não foi paga nem pelo fazendeiro nem pela prefeitura.

Não tendo quem lute por ela, a comunidade da escola Barreirinho organizou-se para lutar pela escola aberta. Em 2011, a escola funcionava com duas turmas, uma multisseriada e uma infantil. A turma infantil, com cinco alunos, foi fechada no início do ano e as crianças passaram a ser transportados para a cidade. A turma multisseriada, de crianças maiores, passou a funcionar em período integral. Cacau, mãe de um estudante da turma infantil e de outro da turma multisseriada ficou impossibilitada de ir à última reunião do ano, já que o transporte não passou em sua casa. Nesta reunião, todos foram avisados que a turma infantil iria deixar de funcionar na Barreirinho.

Eu fiquei sabendo pelo motorista. Porque ele [o motorista] levou ele [o filho mais novo] lá e disse que não ia ter mais. E trouxe ele de volta. Foi assim que eu fiquei sabendo, pelo motorista (...) no primeiro dia de aula. Pra mim ele ia estudar lá, eu já tinha matriculado ele lá. Aí o motorista falou que não, que não ia ter mais para o tamanho dele. Aí eu coloquei ele na cidade (...) Nessa reunião que falou que não ia ter, eu não fui. Justo nessa. Foi a última reunião que teve. Eu não fui porque não teve perua (CACAU, 2011, p. 3).

A situação, que se concretizou durante o ano de 2011, foi a seguinte: crianças menores, da turma infantil, passaram a acordar mais cedo para pegar o transporte que as levava para uma escola da cidade, enquanto as crianças maiores, do fundamental, podiam acordar mais tarde para a aula das sete da manhã na escola no campo. A perua que levava as crianças da turma infantil para a cidade passava todos os dias em frente à escola Barreirinho, que, outrora, atendia as mesmas crianças e agora só estava aberta para os alunos maiores. A comunidade percebeu o contrassenso desta situação. A professora Açai relata que houve diversos questionamentos e reclamações de pais para que a turma infantil abrisse novamente até que Limoeiro, pai de uma menina da turma multisseriada, começou a mobilizar outros integrantes da comunidade e organizou um abaixo-assinado que reuniu 31 assinaturas. Procurou a professora Açai para ajudá-lo a

redigir o documento, que foi entregue na Secretaria de Educação e assinado pela “Comunidade de pais da Fazenda Barreirinho e adjacências” em 27 de agosto de 2011.

Limoeiro já havia se posicionado sobre o transporte em uma reunião na escola em que estava presente um palestrante da Escola de Pais da Barreirinho, que é dotado de certa influência política no município. Naquela ocasião, Limoeiro viu necessidade de solicitar mais uma perua para as crianças da Barreirinho e foi atendido. Isto, diz ele, fez com que ele se sentisse incentivado a participar das reuniões.

Eu não tinha muito [envolvimento] não. Foi mais por causa desse horário da perua, porque eu fiquei emburrado com minha filha de sete anos de idade ficar levantando às cinco horas da manhã pra estudar na escola que ela entra às oito da manhã. Foi a partir disso que percebi que a participação da gente era útil. Nesse dia dessa reunião, que a gente falou do horário do transporte, três pais de alunos só que foram. Se eu não tivesse ido, se não tivesse falado, garanto que até hoje a perua estava pegando minha filha às seis horas da manhã aqui. Eles não iam mudar isso aí, acha que iam mudar? (LIMOEIRO, 2011, p. 5).

O Escola Ativa incentiva a criação de líderes locais por meio do envolvimento de membros da comunidade na gestão participativa. Porém, num momento em que, aparentemente, esses líderes locais começam a surgir em São José do Rio Pardo, parece surgir também uma reação resistente por parte da Secretaria de Educação. Após a entrega do abaixo-assinado, de acordo com alguns moradores, houve a visita de um funcionário da Secretaria às famílias da Barreirinho procurando saber se a comunidade havia se organizado voluntariamente ou se estava sendo incentivada por alguém. Os moradores esclareceram que a organização do abaixo-assinado partiu deles.

Participamos de uma assembleia na escola Barreirinho, na qual estiveram presentes alunos da escola, a professora, pais de alunos, membros da comunidade que não têm filhos na escola, o administrador da chácara ao lado, a diretora, um secretário municipal e o prefeito da cidade. A assembleia foi convocada para discutir o fechamento da escola. Nela, a comunidade se posicionou contra o fechamento perante o prefeito. Outros assuntos além deste foram discutidos, como o mau estado das estradas de terra, a falta de acesso no campo a determinados serviços de saúde e o caso da necessidade de limpeza pelo caminhão pipa do cano que leva água de uma mina para a escola.

Alguns membros da comunidade se posicionaram de forma inflamada e irritada. O prefeito, por sua vez, escutou tudo o que os cidadãos ali presentes tinham a dizer e, quando falou, buscou esclarecer as questões levantadas. O debate durou longas horas. No que dizia respeito à escola, um jovem integrante da comunidade e ex-aluno da Barreirinho se posicionou contra o fechamento com o argumento de que aquela escola era da comunidade. Afinal, dizia ele, todo mundo ali se conhecia e a maior parte dos que estão na escola são famílias. “Antes de a Violeta ser merendeira”, continuou, “era a sogra dela”. O jovem terminou sua fala dizendo que não se pode fechar uma escola que é da comunidade.

Limoeiro defendeu que a Barreirinho, além de continuar aberta, deve crescer e questionou o prefeito sobre a possibilidade de crescimento da escola. O prefeito elogiou a participação dos pais e discursou sobre a importância desta participação, enfatizando o papel dos pais na busca por educação de qualidade. Com relação ao fechamento da escola o prefeito se posicionou contrário, garantindo que ela permaneceria aberta, assim como a turma infantil voltaria a funcionar no ano seguinte. Entretanto, sobre o crescimento da escola, sua posição foi a de que um número baixo de alunos não justificaria o investimento.

Ao final da reunião, perguntamos ao prefeito qual o número mínimo de alunos que justificaria manter uma escola aberta. Sua resposta foi: uma escola com 200 alunos é economicamente viável, ou seja, não é o caso da Barreirinho, mas mantê-la aberta é questão de política pública. Acrescentamos à observação do prefeito o fato de que esta é também uma questão de política social¹⁷.

A turma infantil foi reaberta no ano de 2012. Entretanto, as atribuições de aula neste ano e a intenção da secretaria de efetivar todos os professores, fez com que a

¹⁷ Este movimento de fechamento de escolas multisseriadas não é novo. Segundo Vasconcellos, em 1989, o Estado de São Paulo formalizou o processo de nucleação de multisséries por meio do Decreto 29.499 de 5 de janeiro e pela Resolução 28 de 27 de novembro, o que intensificou o agrupamento escolar em áreas rurais (VASCONCELLOS, 1993, p. 66-70). Há uma discussão no meio acadêmico sobre a relação entre o fechamento de escolas rurais e o financiamento da educação, porém, não há consenso sobre o fato de que fechar escolas e transportar alunos para a escola pólo, ou para a escola urbana, seria uma medida econômica como parte de uma política de racionalização dos custos. Para mais informações, ver Basso (2013).

professora Açaí, efetivada como professora de apoio¹⁸, não pudesse continuar na escola Barreirinho.

O vínculo entre professora e comunidade ali é bastante estreito. Isso fez com que, no início de 2012, alguns integrantes da comunidade Barreirinho fossem até a prefeitura pedir a volta da professora Açaí. Em março do mesmo ano a professora reassumiu a sala multisseriada da escola.

Quando Açaí se refere à comunidade Barreirinho, caracteriza seus integrantes como questionadores e unidos e diz que têm a escola como ponto de referência:

[A escola] tinha valor antes, mas hoje tem muito mais. Antes, eles eram alunos e hoje são pais de alunos na mesma escola que estudaram. Então a responsabilidade deles para com a comunidade aumentou, descobriram valores que lá atrás eles não sabiam que existiam. Eles querem para os filhos o melhor. Não tem mais a ideia que tinha há 20 anos, quando eu comecei, de que a escola do campo é mais uma escola para o filho passar o tempo. Eles têm consciência de que eles querem para os filhos o melhor, para que não tenham o mesmo destino que eles. Trabalhar no campo, sim, mas de uma forma diferente. Hoje eles são mais exigentes com o ensino, com a qualidade. Porque antes, os pais, por não terem tanto acesso a cultura, não se importavam. Era só mais um filho na escola. Isso é interessante pra mim, que já passei por essas fases. Dá pra ver a diferença e é muito grande. Essa característica do Barreirinho eu não vi em outras escolas que passei. Isso você não encontra no ensino da zona urbana. Essa união lá tem. Eles cuidam, valorizam, exigem. Deu pra perceber, pela última reunião, que eles são questionadores. Faz muito bem eles exigirem o que é de direito deles (AÇAÍ, 2012, p. 12).

Em entrevista concedida em 2011, a professora Açaí relaciona a participação de Limoeiro com autonomia e credita a autonomia ao programa Escola Ativa:

E eu fui pega de surpresa, porque eu não esperava essa atitude dele! Porque quando eu vi já estavam correndo atrás. Então, é subestimar as pessoas da escola do campo? Não. São pessoas. Eles têm direito, eles têm conhecimento. Eles podem ter dificuldade pra escrever uma carta, mas eles correm atrás, eles sabem que podem fazer isso por eles (...) A Escola Ativa é isso. Não é? Não é trazer as pessoas pra agir com autonomia? Sem querer, ele acabou agindo como se ele tivesse estudado o material do Escola Ativa. E isso é muito importante. Então, quer dizer que aquilo que a gente está passando para os filhos está chegando até em casa. Eu faço votos que a palavra dele tenha muito valor pra isso... Que consiga reabrir o pré para as crianças. A escola é deles, está ali, no meio do caminho [*entre a casa da criança e a cidade*], é deles (AÇAÍ, 2011, p. 10).

¹⁸ Os professores de apoio em São José são aqueles que não são “titulares” de sala, isto é, eles têm a função de auxiliares e não participam das atribuições de aula. A Secretaria os coloca nas escolas que tiverem necessidade de apoio.

Recordamos que, para a gestora, autonomia também está relacionada a saber questionar, inclusive autoridade, e a lutar por direitos. Para o Escola Ativa também é importante que o aluno saiba questionar, e, dado que é baseado no construtivismo, posiciona-se contrário ao autoritarismo da escola tradicional. Apesar disso, acreditamos que a gestora não se refere apenas ao autoritarismo do método tradicional, mas também às autoridades econômicas e políticas. Os documentos de 2010 (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b), como passaram pela reformulação que o aproximaram das concepções de educação do campo, mencionam o processo de luta por direitos das populações que vivem no campo. É para esta direção, de luta por direitos, que o trabalho feito com os alunos e com a comunidade também está apontado. Na avaliação da gestora e das professoras, este trabalho tem mostrado resultados positivos. Açaí, por exemplo, menciona que a cobrança que acontece por pressão da comunidade na escola tem resolvido algumas coisas que antes não seriam resolvidas, como o conserto de um buraco perigoso que se formou próximo à escola. Perguntamos então se antes não havia esta pressão da comunidade e se, sem essa pressão, o buraco seria consertado. A resposta da professora foi:

Não aconteciam essas reuniões na escola. Hoje a escola está aberta para as pessoas fazerem essa reivindicação, se quiserem. Então, a escola não é só para os alunos, é para a comunidade. Se eles querem que através da escola alguém vá lá para fazer uma cobrança... É como se ela fosse o intermediário. Não tomando partido, mas ela está aberta pra eles, o espaço é deles (AÇAÍ, 2012, p. 5).

Vemos aqui a necessidade de nos reportar novamente à pesquisa feita por Gonçalves (2009, p. 119-120) em Minas Gerais. O autor traz uma discussão sobre as questões e os conflitos políticos que surgiram nas escolas que implementaram a gestão participativa do programa. Em Minas Gerais, as professoras do campo tiveram grandes dificuldades em envolver a comunidade nas escolas. Quando a relação escola-comunidade surgia nos debates e entrevistas, as professoras se voltavam para a discussão sobre a relação da escola com a política partidária municipal, enfatizando a necessidade de não se envolver com a política partidária para que pudessem desempenhar um bom trabalho na escola. O autor também afirma que não parecia haver, entre as professoras do campo, nenhum reconhecimento do papel político do professor.

Na fala da professora Açaí, expressa acima, percebemos a preocupação em “não tomar partido”, ou em não ser relacionada com qualquer posicionamento político. Preocupação esta que esteve presente em muitas professoras que nos deram entrevista no ano de 2012 (que foi também ano de eleições municipais) ao nos perguntarem se teriam que responder “questões sobre política”. Percebemos também que a gestora e algumas professoras entendem que seu papel na comunidade e na escola é político [“De qualquer forma, o nosso dia-a-dia é político” (AÇAÍ, 2012, p. 7)]. Entretanto, há um receio de que seu papel esteja relacionado com a política partidária local.

Além disso, Açaí (2012, p. 9) entende que seu envolvimento e o envolvimento da gestora com a comunidade Barreirinho podem ter sido interpretados como uma atitude de quem estava “tomando partido da comunidade”, quando, para ela, estavam “apenas dando o direito de falar e de ser ouvido” a todos os presentes. Podemos perceber aqui novamente traços de autoritarismo no tratamento das questões que envolvem a escola e a comunidade, ou o entendimento de que a gestão de uma instituição pública deve ocorrer de acordo com interesses de determinados grupos. Se a gestão escolar deve ser mais democrática e participativa, porque a escola é pública, e se, por ser pública, ela deveria pertencer à comunidade, então porque que é negado ao professor o direito de tomar partido da comunidade?

Consideramos que a descentralização administrativa dos sistemas de ensino, além de estar relacionada ao movimento neoliberal de desresponsabilizar o Estado pela política educacional, além de ter ressignificado a bandeira da gestão democrática levantada pela esquerda nos anos 1980, vem acompanhada também, no Brasil, de uma dificuldade em se constituir a partilha do poder e de uma confusão comum entre o que é público e o que é privado.

As reflexões de Mendonça (2001) sobre a gestão participativa se mostraram relevantes para o que foi relatado até aqui. O autor define o Estado brasileiro como um híbrido de burocracia patrimonial, constituído a partir de um modelo doméstico de relações sociais, onde predominam mais as vontades particulares que as sociais. Para o autor, a característica patrimonial do nosso Estado é, inclusive, uma forma de dominação política adaptada. Desta maneira, a escola pública brasileira, refletindo a sociedade mais ampla, é o lugar onde o cidadão comum tem sua participação limitada a eventos como uma assembléia, uma eleição, uma ou outra reunião na qual opina sobre

assuntos em geral pouco relevantes como “caudatário de uma cidadania fluida e sem maiores consequências” (MENDONÇA, 2001, p. 95-99).

A partir de diversas pesquisas sobre participação na gestão, o autor conclui que, ao contrário do que se espera sobre a convivência entre membros da comunidade escolar, os mecanismos democráticos adotados pelos sistemas não conseguiram pôr fim à guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários monopolizam foros de participação (MENDONÇA, 2001, p. 87). O que vimos em São José é uma abertura maior do que a relatada pelo autor entre gestora e professores e entre estas e a comunidade. Entretanto, é possível relacionar alguns elementos que criam essas dificuldades de convivência entre os segmentos.

Em primeiro lugar, parece ter havido uma falta de entendimento e de apoio da Secretaria de Educação, com relação ao trabalho de estímulo à participação nas escolas do campo. Quando a comunidade se organiza e expressa ao poder público sua posição contrária ao fechamento da única escola pública próxima às suas moradias, há o entendimento de que professoras e gestora não devem tomar partido da comunidade.

Além disso, de modo geral, a gestão está excessivamente centralizada no papel da gestora. Por um lado, houve demora na criação de condições (como disponibilização de mais funcionários para o setor das escolas do campo) para que ela não se sobrecarregasse e para que fosse possível partilhar o trabalho. Por outro, houve também uma dificuldade de ampliar a participação de docentes na gestão. A preocupação em não atropelar a hierarquia pode ser reflexo desta herança patrimonialista.

Ressaltamos que o próprio mecanismo de escolha da direção de escola em São José ainda é antidemocrático, pois é feito por nomeação. Para Mendonça (2001, p. 88), este mecanismo, feito em geral a partir de indicações de lideranças político-partidárias locais ou de titulares das Secretarias de Educação, pode fomentar o clientelismo político.

Sabemos que há uma intenção da Secretaria de São José em transformar a escolha de diretores em concurso público. Apesar disto, o autor concorda que o concurso, baseado em conhecimentos e experiência, por si só não torna a escolha mais democrática, por continuar desconsiderando os desejos da comunidade. Para ele, a eleição de diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e

o autoritarismo na administração da educação. Os problemas e as limitações deste processo se relacionam com a aproximação que ele tem com a política partidária (MENDONÇA, 2001, p. 89-90).

Quando se refere à reunião com a presença do prefeito na Barreirinho, Açaí (2012, p. 13) afirma que “a escola se tornou um espaço democrático. Porque cada um expõe o que pensa.” É nisto que está a democracia na gestão, para ela: “por mais absurda que seja”, a opinião de todos é importante. Este espaço nunca tinha sido aberto à comunidade.

Aonde se aprende a democratização? Não é dentro da escola? De qualquer forma, o dia-a-dia nosso é político. Mas não que estivéssemos fazendo política ali (...). E não tem isso em nenhum outro lugar, eu nunca vi isso. O que a gente vê na cidade é uma fila de pessoas reclamando individualmente. Não em conjunto (AÇAÍ, 2012, p. 13).

Em suma, a gestão participativa da escola do campo não implica no empoderamento da população rural, pois a comunidade não tem poder decisório. As práticas mais democráticas entre escola e comunidade parecem estar relacionadas ao espaço aberto na escola para que a comunidade seja escutada. Este espaço parece ter proporcionado, além da simples possibilidade de expressar opinião, um espaço também de luta por direitos. Parece-nos, portanto, que a participação instrumental pode ajudar a ocorrer uma participação política, quando, por exemplo, a escola corre riscos de deixar de existir. De acordo com Limoeiro:

Quanto mais vida tiver a escola, menos chance de fechar ela tem, não é? Quanto mais gente participando, vendo que é importante, pode não fechar nunca essa escola. Quantas escolas de campo têm fechado? Antigamente tinha muito mais escola, hoje é a única que está tendo. Se fecha uma escola dessas, pra nós acaba tudo, aí toca criança ter que ir pra cidade. Transporte, tudo... O horário fica mais difícil (...). As pessoas, vendo que tem quem se preocupe com a escola, dá mais vida pra escola. Quanto mais anos de escola tiver aqui, pra nós, melhor. Aqui, criança tudo da roça, criança conhecida. Queira ou não, sai daqui e vai pra cidade, lá tem criança de tudo que é tipo, tanto criança boa, quanto criança de má convivência. Mas vamos supor, aqui na escola do Barreirinho, não sei quantos alunos está tendo, mas, se tiver, tem uns treze... Vamos supor que sejam quinze crianças. Se sair daqui e vai pra cidade, vai ficar no meio de 45 ou até mais. Então por isso que a gente começa a pensar que tê-la aqui é melhor (LIMOEIRO, 2011, p. 6).

3.4. A questão da autonomia da escola.

Não podemos deixar de abordar a autonomia atrelada à escola no processo de descentralização da gestão, que interfere diretamente na natureza da participação e na autonomia decisória (ou não), tanto das comunidades quanto dos trabalhadores da escola.

A descentralização da política educacional tem como eixo principal a autonomia da escola. Se considerarmos as diferentes dimensões de descentralização dos sistemas de ensino, isto é, pedagógica, administrativa e financeira, esta última é a forma prevalente de descentralização e é também entendida como sinônimo da autonomia escolar (MENDONÇA, 2001, p. 92, PERONI, 2003, p. 101).

As estratégias de descentralização da gestão educacional no Brasil, como já discutido, têm como base teórica e política a Terceira Via, o que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal: uma esfera híbrida chamada de pública não-estatal. Neste caso, o Estado não assume mais a execução das políticas sociais, porém, desempenha o papel de responsável ou corresponsável pelo financiamento e avaliação dessas políticas (ADRIÃO, PERONI, 2007, p. 257).

Para Adrião e Peroni (2007, p. 257), a resposta à descentralização financeira, que tem sido historicamente reivindicada pelas escolas públicas, parece ser o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Por meio deste programa, há o repasse direto de recursos financeiros às unidades escolares.

Como condição para que haja este repasse, as escolas devem ser constituídas juridicamente como Unidades Executoras (UEX). A UEX, também chamada de Associação de Pais e Mestres (APM) ou Caixa Escolar é uma “sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas” (BRASIL, 2009, p. 3).

O PDDE opta declaradamente pela criação de UEX de direito privado como modo de assegurar flexibilidade na gestão dos recursos repassados e de ampliar a participação da comunidade escolar nessa mesma gestão. Esta é a configuração da gestão da propriedade “pública não-estatal” (ADRIÃO, PERONI, 2007, p. 258).

A UEx tem as seguintes atribuições: 1) administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais e municipais; 2) gerir recursos advindos de doações da comunidade e de entidades privadas; 3) controlar recursos provenientes da promoção de campanhas escolares e de outras fontes; 4) fomentar as atividades pedagógicas, a manutenção e conservação física de equipamentos e a aquisição de materiais necessários ao funcionamento da escola; 5) prestar contas dos recursos repassados, arrecadados e doados (BRASIL, 2009, p. 3).

Segundo o Manual de Orientação para a Constituição de Unidades Executoras, é necessária a ligação entre escola e comunidade, de modo que o diretor ou qualquer membro da comunidade tome a iniciativa de conscientizar os pais, alunos, professores e servidores da escola quanto à finalidade da UEx e aos benefícios que ela pode proporcionar. O Manual sugere a convocação de uma Assembleia Geral, composta por professores, pais, alunos, funcionários e demais membros da comunidade interessados no desenvolvimento das atividades financeiras, administrativas e pedagógicas da escola (BRASIL, 2009, p. 4).

Para Adrião e Peroni (2007, p. 259-261), a implementação do PDDE representou uma generalização da constituição de Unidades Executoras nas escolas. Esta generalização implica em limites para a democratização da gestão. Quando os órgãos colegiados como os Conselhos Escolares nascem nas escolas, já dentro da lógica da UEx, caracterizados pela ambiguidade (entidade de natureza privada articulada ao setor público) e com a função prioritária de captar recursos privados e de gerir recursos públicos descentralizados, há a tendência desses colegiados de funcionarem secundarizando o exercício de práticas democráticas nas tomadas de decisão (ADRIÃO, PERONI, 2007, p. 261).

A partir da discussão feita por Adrião e Peroni (2007), podemos inferir que há uma distinção entre a natureza do órgão colegiado (Conselho Escolar, por exemplo) e a natureza da UEx. Enquanto o primeiro é de caráter político e pedagógico, a segunda é de natureza técnica e burocrática.

Sabemos que a reforma do sistema educacional incorporou demandas de movimentos coletivos de trabalhadores da educação nas décadas de 1980 e 1990, como a descentralização administrativa, a autonomia escolar e a participação nas decisões. A LDB promulgada em 1996 foi o resultado de disputas políticas entre grupos da

sociedade civil que se mobilizaram reivindicando espaços de participação (BEZERRA NETO et al., 2010 p. 197).

Em seu artigo 14, a LDB define a gestão democrática do ensino público com base nos princípios de participação dos profissionais da educação, na elaboração do projeto pedagógico da escola, e participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou órgãos equivalentes. No artigo 15 consta que os sistemas de ensino deverão assegurar autonomia às unidades escolares públicas de educação básica, não apenas financeira e administrativa, mas também pedagógica (BRASIL, 1996).

Para Bezerra Neto et al. (2010, p. 200), o princípio de autonomia presente na LDB remete a liberdade, democracia e participação. A partir da aprovação da lei, escolas (e também os municípios) criaram órgãos colegiados deliberativos (Conselhos Municipais e Conselhos Escolares) com suas funções específicas. As atribuições do Conselho Escolar têm caráter deliberativo, consultivo e fiscal, que envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. O Conselho é composto por integrantes da comunidade escolar (profissionais da educação) e local (alunos e famílias), em paridade, e sua função mais básica é a democratização das relações de poder. Portanto, está relacionado à descentralização, que deveria estimular e dar espaço para a participação autônoma dos integrantes da escola e da comunidade. Nesta participação, há dois sentidos implícitos: 1) a participação como meio de conquista de autonomia (dos alunos, dos professores, da escola) que se constitui como uma prática de formação, de caráter pedagógico e curricular e 2) a participação como um processo e um meio de organização da gestão, em que os profissionais e os usuários da escola compartilham do poder de tomada de decisão (BEZERRA NETO, et al. 2010, p. 201).

Apesar do caráter político e pedagógico dos colegiados escolares, a maneira como estes órgãos funcionam não está a favor da construção da autonomia mencionada e não permite a participação em que há de fato a partilha do poder. Como sabemos, a reforma do ensino público feita de acordo com a lógica neoliberal, ressignificou as demandas da classe trabalhadora. Para Adrião e Peroni (2007), a generalização das UEx nas escolas fez com que a natureza político-pedagógica da gestão escolar fosse secundarizada, dando lugar à técnico-burocrática. Deste modo, a participação dos segmentos escolares na gestão (docentes, alunos, comunidade) é, predominantemente,

de natureza instrumental, sem o caráter político, sem que haja disputa por projetos de educação e de sociedade.

Na criação de uma UEx, é necessária a constituição de um Conselho Deliberativo com as funções de apreciação de programação anual ou de plano de aplicação dos recursos; promoção de sindicâncias; emissão de pareceres de mérito em assuntos de sua apreciação; convocação de assembleias, além da importante função de prestação de contas sobre os recursos gastos (BRASIL, 2009, p. 7 e 8).

Adrião e Peroni (2007, p. 261) mencionam que o PDDE dá ênfase nos aspectos procedimentais, devido à preocupação da UEx com a prestação de contas junto ao Tribunal de Contas da União. Esta ênfase tende a privilegiar a dimensão técnica ou operacional e secundarizar a dimensão política, própria dos processos coletivos de tomada de decisão, que envolve maior participação da comunidade, professores, alunos e funcionários. Assim, o PDDE acaba reforçando o pragmatismo presente nas políticas educacionais implementadas com a reforma de 1990.

Além disso, como consequência desta autonomia escolar delegada, que tem como principal característica a descentralização financeira, temos a responsabilização fiscal. As políticas descentralizadas de financiamento transferem para a unidade escolar a responsabilidade da gestão dos recursos financeiros. A conta aberta para receber recursos do PDDE é movimentada pelo presidente da UEx e pelo tesoureiro, que são membros eleitos por aclamação ou voto secreto (podendo ser o diretor, um docente, um pai de aluno). Os cheques são nominais, a responsabilidade pela movimentação é inteiramente do gestor da conta e o Conselho Fiscal que deve ser constituído no momento em que a UEx é aberta tem a função de fiscalizar a movimentação. A APM (composta por docentes e pais) tem a responsabilidade pelo recolhimento de impostos quando necessário, pelo controle de notas fiscais, pela prestação de contas de maneira geral (BRASIL, 2009; SÃO PAULO, 2012).

Em São José, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a escola Venerando era a única que possuía CNPJ para ser considerada Unidade Executora, portanto recebia dinheiro diretamente na conta aberta pela APM. As outras escolas do campo não possuíam CNPJ, mas recebiam o dinheiro do PDDE através da conta da prefeitura. Os órgãos de gestão participativa como Conselho Escolar e APM foram formalmente constituídos apenas na escola Venerando, funcionando já dentro da lógica da UEx. O

único órgão que discutia o destino dos recursos do PDDE é a APM da escola Venerando, de forma que os Comitês do programa Escola Ativa constituídos nas outras escolas não participavam desta discussão. Ao final de 2012, esta situação mudou. As cinco escolas que não haviam se constituído ainda como UEx, criaram uma espécie de convênio entre si em que todas juntas formaram uma única Unidade Executora. Assim, ao final de 2012, todas elas já possuíam representantes de pais e professores nas APM.

Como já descrito, a participação e o envolvimento da comunidade na escola Venerando é caracterizado pelas professoras e pelas gestoras como difícil, o que nos leva a crer que a gestão participativa nesta escola fica reduzida às tarefas gerenciais, não passando de uma participação formal, em concordância com o pragmatismo da política de descentralização.

Outra questão de interferência direta na autonomia escolar e nas decisões de natureza pedagógica ou política é também discutida por Adrião e Peroni (2007, p. 261). A consequência da ênfase dada ao aspecto técnico da gestão é a fragmentação do processo decisório, já que a dicotomia entre as decisões de natureza político-pedagógica e de natureza financeira é aprofundada. Isso pode ser percebido de duas formas: primeiro, pela valorização da UEx em detrimento dos outros colegiados que se constituem, ao menos formalmente, como responsáveis pelas decisões de natureza político-pedagógica. Segundo, nos casos em que os colegiados se transformaram em UEx, tem-se a minimização das questões político pedagógicas ou sua subordinação às questões financeiras.

Com relação à autonomia financeira, outra consideração a fazer é que o Estado neoliberal é aquele que para a área educacional (e para a social como um todo) é mínimo não apenas em relação à desobrigação da execução de políticas, mas mínimo também quanto aos recursos desprendidos para a educação.¹⁹

A precariedade de recursos faz com que a descentralização financeira transforme-se em administração da escassez, funcionando como fator agravante o fato de que a escola, tida pelo sistema como autônoma, vê-se obrigada a decidir sobre sua própria privação, isentando o Estado deste desconfortável ônus (MENDONÇA, 2001. p. 92).

¹⁹ A Emenda Constitucional 14/96, que altera os artigos da Constituição relativos ao financiamento da educação foi proposta em 1995, com a justificativa de que Estados e Municípios gastam mal os recursos destinados aos sistemas educacionais, pressupondo que os recursos existentes sejam suficientes, embora mal geridos. Esta justificativa está de acordo com o discurso neoliberal que prega como razão dos problemas relativos à gestão pública a ineficiência do Estado burocrático (OLIVEIRA, 1998, p. 5-9).

Não é nosso objetivo abordar amplamente a questão do financiamento da educação pública, mas consideramos relevante abordarmos os aspectos aqui mencionados sobre os recursos administrados diretamente pela unidade escolar, isto é, aqueles provenientes do PDDE.

O recurso do PDDE é repassado uma vez por ano e seu valor é calculado com base no número de alunos na escola, de acordo com o Censo Escolar do ano anterior. O valor que a escola recebe também está condicionado à região do país. As regiões consideradas mais ricas, como Sul e Sudeste recebem um valor menor que as consideradas mais pobres, como Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O dinheiro que a escola recebe é destinado à aquisição de material permanente e de consumo; manutenção, reparos e conservação do prédio escolar; avaliação da aprendizagem; implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais. As escolas públicas rurais de educação básica, além do valor do repasse anual calculado com base no número de alunos, recebem também 50% do valor deste repasse.

O recurso do PDDE²⁰ que chegou para a escola Venerando no ano de 2011 está descrito na tabela abaixo.

RECURSOS DO PDDE PARA A ESCOLA VENERANDO – ANO DE 2011

Executora: APM Estação Fazenda Venerando		Nº de escolas: 1	
UF: SP		Nº de alunos: 105	
Município: São José do Rio Pardo			
Descrição do Pagamento	Valor devido		
	Custeio	Capital	Total
PDDE FUNDAMENTAL	627,70	627,70	1.255,40
PDDE PRÉ-ESCOLAR	204,00	204,00	408,00
PDDE – 50% RURAL FUND	313,85	313,85	627,70
PDDE – 50% RURAL PRÉ	102,00	102,00	204,00
Total	1.247,55	1.247,55	2.495,10

Tabela 1. Adaptado de tabela PDDE da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Pardo.

²⁰ Existem programas de transferência de recursos financeiros específicos para unidades escolares localizadas em áreas rurais, os que fazem parte do PDDE Campo, que destinam dinheiro próprio para reforma da escola, (inclusive para multisseriadas), para garantir o abastecimento de água na escola em condições adequadas para consumo, entre outros. Mas em São José, os recursos recebidos não foram os do PDDE Campo, por dois motivos: a gestora alegou não ter conhecimento do PDDE destinado ao campo e as unidades executoras não estavam constituídas em todas as escolas para que pudessem receber os recursos.

Segundo a tabela, em 2011 a escola Venerando recebeu para o Ensino Fundamental o total de R\$ 627,70 para despesas de custeio (material de consumo), e o mesmo valor para despesas de capital (material permanente), consistindo num total de R\$ 1.255,40. Para a Educação Infantil (pré-escolar), o total foi de R\$ 408,00. Como está localizada em área rural, recebeu também o valor de 50% do repasse para Ensino Fundamental e Educação Infantil, perfazendo um total absoluto de R\$ 2.495,10. Este valor corresponde ao recurso que a escola pôde utilizar para pagar reparos no prédio, material permanente e de consumo e para cobrir despesas resultantes das atividades educacionais, durante todo o ano de 2011.

Por ser a Venerando a escola com maior número de alunos, este valor é o máximo enviado anualmente pelo PDDE para uma escola do campo em São José. As outras, por serem menores, recebiam sempre valores mais baixos. Em média, a Barreirinho recebe em torno de R\$ 500,00. A Santa Amélia, em 2011, de acordo com a professora Magnólia, recebeu R\$ 829,00. A Vila Maria, com apenas sete alunos, recebeu em torno de R\$ 200,00. Além disso, o dinheiro do PDDE para as escolas menores só pode ser utilizado para material permanente. De acordo com a gestora, a quantia que as cinco escolas do campo recebem juntas pelo PDDE aproxima-se do valor total da Venerando. Ela considera este valor pequeno, pois, se as escolas não contarem com a ajuda da prefeitura, não há condições de cobrir todos os gastos resultantes da compra de material e das atividades desenvolvidas nas escolas.

Sobre a relação entre o valor do PDDE e as despesas reais da escola, a professora Magnólia comenta:

O que se faz com isso [*este valor*]? Sendo que tem que comprar prato, copo, caneca, essas coisas quebram. São coisinhas que vão e que a prefeitura não dá conta de estar mandando ou se você for esperar, vai esperar muito tempo. Por exemplo, agora a Verbena precisou trocar todas as fechaduras das portas porque estavam muito ruins, tinha porta que não fechava mais. Precisou mandar fazer tudo. Quanto ficou isso? E só com esse dinheiro (MAGNÓLIA, 2012, p. 11).

Além disso, o dinheiro do PDDE, por não ser um valor mais alto e por ter destino já definido, não pode ser usado para outras despesas decorrentes das atividades de envolvimento entre escola e comunidade. Para estas atividades também não há outro recurso disponível. Assim, a gestora menciona que não consegue dar prosseguimento e aprofundar ou ampliar essas atividades.

Nós tínhamos que ter recursos financeiros. Como é que se fala em emancipação social se dá o que fazer para conseguir um ônibus pra ir pra uma assembleia? Então, se tivéssemos algum trabalho com a promoção social junto, criássemos umas feiras de artesanato, assim como estamos querendo fazer com o curso de panificação, sabe? Só que falta dinheiro, porque pra tudo precisa de carro, ônibus, funcionário pra abrir a escola, material. Tal dia vamos fazer uma oficina de bijuterias e vamos colocar na praça pros pais aprenderem a vender bijuteria, por exemplo. Mas como vamos fazer isso se não temos nem pedras pra confeccionar as bijuterias? Tudo precisa de dinheiro pra funcionar. Se eu for levar um palestrante pra dar uma oficina, preciso pagar o horário que ele trabalhou. Precisamos de suporte. É muito fácil dizer “ah, vamos implantar essa política”, mas que suporte o município tem pra oferecer? Só uma coordenadora pedagógica? Você até acaba conseguindo suporte humano. Mas financeiro, não (VERBENA, 2011, p. 5).

É possível perceber pela fala da gestora que, além dos recursos financeiros serem escassos para a própria implementação da proposta de gestão do Escola Ativa, os recursos humanos (embora ela diga que é mais fácil consegui-los) também são insuficientes. E a insuficiência de recursos financeiros prejudica a aquisição de recursos humanos, como é o caso da Escola de Pais, feita por palestrantes que participam voluntariamente.

Adrião e Peroni (2007, p. 261) mencionam que a lógica e as práticas decorrentes da política do PDDE podem estimular, ainda que indiretamente, ao co-financiamento da escola pela comunidade escolar. Esta prática pode apresentar alguns problemas: primeiro, ela tende a limitar a participação dos usuários à arrecadação e gestão de recursos financeiros. Segundo, há um estímulo ao financiamento da escola pública pela esfera privada, levando ao risco da prevalência de interesses particulares na gestão de uma instituição pública. Terceiro, o financiamento pela comunidade fica condicionado às condições materiais daquela comunidade, contribuindo para a disparidade entre escolas: escolas presentes em comunidades mais pobres contam com financiamento mais baixo. Quarto, além da responsabilização da comunidade por uma série de funções instrumentais na escola, há o pedido de contribuição financeira em comunidades que não teriam com o que contribuir. É o caso da escola Santa Amélia.

Naquela escola, os eventos de integração entre escola e comunidade (sugeridos também pelo Escola Ativa), além de outras atividades e despesas, são pagas com o dinheiro arrecadado nos bazares de roupas usadas. É importante destacar que o bazar é sugestão do próprio programa, quando este aborda em seus documentos os instrumentos de gestão e estratégias de envolvimento entre escola e comunidade. As professoras da escola Santa Amélia organizam estes bazares pelo menos duas vezes por ano, quando

peças de roupas são vendidas para a comunidade pelo preço de, no máximo, dois reais cada peça. Com o dinheiro da venda, as professoras organizam festas juninas e outros dias comemorativos, compram lembranças para alunos em datas especiais (chocolates na Páscoa, por exemplo) e ainda utilizam o dinheiro para reparos na escola: “Se precisar, às vezes, comprar uma lâmpada... Às vezes, tem alguma coisa que quebra. A gente faz o bazar pensando nisso” (LIANA, 2011, p. 7). As professoras também acabam contribuindo financeiramente com a escola, como quando compram material para realizar a pintura de lousas ou compram sementes e material necessário para a construção da horta.

A partir do que foi discutido, percebemos que o cenário atual em São José não é muito diferente do cenário relatado por Maia (1982, p. 32) no Nordeste no início da década de 1980: professoras enfrentando adversidades e trabalhando em condições precárias, que vão desde a comunidade até o funcionamento da rede; gestora que assume o papel de mobilizadora comunitária e organiza os grupos às custas de sacrifícios pessoais.

Percebemos também que a autonomia da escola no contexto da descentralização é limitada e tem características predominantemente instrumentais, assim como é limitada e instrumental a autonomia dos sujeitos – alunos, professores, comunidade – tratados até aqui. A lógica da descentralização do financiamento e de operação do PDDE faz a autonomia escolar ser associada apenas à autonomia financeira, deixando para segundo plano as decisões políticas e pedagógicas. Além disso, o fato de os recursos disponibilizados pelo PDDE já terem um destino definido e serem insuficientes para cobrir todas as despesas para as tarefas as quais são destinados, nos faz crer que, por duas razões, não podemos dizer que a escola tem autonomia financeira. Primeiro, porque não é a escola que decide onde gastará os recursos. Segundo, porque, sendo os recursos insuficientes, a autonomia financeira acaba se transformando na árdua tentativa de cobrir as despesas e de atrair o auxílio da comunidade.

Há ainda uma última consideração a respeito das razões pelas quais a escola não tem autonomia. Ela está relacionada à análise que Fonseca (2003) faz da gestão escolar. A autora faz uma contraposição das concepções de gestão sob a perspectiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Fundescola, ligada ao Escola Ativa, à concepção

gerencial e implementada com as reformas de 1990. Assim como existe uma contraposição entre o Conselho Escolar, de caráter político e a Unidade Executora, de caráter técnico; a gestão na ótica do PPP é política e pedagógica, enquanto a gestão sob a visão do Fundescola é estratégica.

Para a autora, a concepção do PPP diz respeito a uma “construção coletiva do trabalho escolar e dos elementos que compõem a identidade da escola, sua cultura e vocação autônoma”. Esta concepção parece próxima da concepção de Conselho Escolar de que tratam Bezerra Neto et al. (2010, p. 201): um órgão que tem como função democratizar as relações de poder, dar espaço à participação para a construção da autonomia como prática formativa, pedagógica e política.

Entretanto, na perspectiva do Fundescola, que envolve programas como o PDDE e que dá primazia à Unidade Executora em detrimento dos órgãos colegiados, é a proposta burocrática que se fortalece. O Fundescola, no discurso, enfatiza a possibilidade de aumento do poder de decisão para as escolas, mas, na prática, sua lógica de funcionamento impõe instrumentos de controle, tais como: manuais de acompanhamento e planejamento de ações, normas para utilização e prestação de contas dos recursos repassados às escolas e também para o uso dos materiais. Estes instrumentos podem ajudar a organizar o trabalho de rotina da escola, porém, dificultam ou impedem decisões autônomas sobre questões mais pedagógicas (FONSECA, 2003, p. 309).

O Plano de Desenvolvimento da Escola, projeto nuclear do Fundescola, que visa à modernização da gestão e o fortalecimento da “autonomia” da escola, tem base teórico-metodológica da visão sistêmica, para a qual os objetivos devem ser orientados racionalmente para os resultados. O alvo é, portanto, a racionalização de gastos, a eficiência operacional, a busca por resultados. A gestão escolar sob esta concepção é estratégica, porque a eficiência é garantida pela redução do gasto educacional e os recursos são destinados às instituições mais eficientes, capazes de utilizá-los com mais vantagem. Estado, município e escola alcançarão a eficiência numa estratégia de cooperação mútua, sendo responsáveis pelo sucesso ou fracasso na implementação do projeto (FONSECA, 2003, p. 307-309).

Tanto Adrião e Peroni (2007) quanto Fonseca (2003) enfatizam a secundarização do caráter político da gestão sob a lógica do gerencialismo e a primazia

dada às questões burocráticas; o que nos leva a crer que, enquanto a gestão do sistema educacional brasileiro for baseada na lógica gerencial, a concepção política do PPP sinalizará, como diz Fonseca (2003, p. 302), apenas a aspiração das comunidades por uma escola com autonomia e qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a concepção de Estado como união dialética entre força e consenso, como um espaço em que se trava a luta de classes e a educação que ele oferece como contraditória, podendo servir como instrumento de dominação e meio de emancipação cultural, acreditamos que o programa Escola Ativa deve ser também compreendido em seus aspectos contraditórios.

Ele foi criado na Colômbia em um contexto de crise de legitimação do Estado, que buscava uma estratégia de retomada da hegemonia. Ao mesmo tempo em que utilizava mecanismos de repressão militar, o Estado tentava o controle da violência em áreas rurais por meio da educação. Desde então, o Escola Ativa tem sido utilizado por Estados de países da periferia do capital para promover a paz e a democracia em áreas de conflitos violentos e para melhorar a qualidade da educação pública, tanto em áreas rurais quanto em periferias urbanas.

Entretanto, a proposta do programa, por ter inspiração construtivista e por estar dentro da lógica da descentralização neoliberal, está limitada a propor mudanças nas extremidades dos sistemas educacionais: na relação entre escola e comunidade local, nas unidades escolares ou no microcosmo da sala de aula. Não será por meio de mudanças na organização da sala de aula, no trabalho pedagógico ou no papel do docente que problemas estruturais de todo um sistema de ensino serão resolvidos. Menos ainda será por meio da redução da democracia às relações interpessoais – entre alunos, professores e comunidades – ou aos princípios de “convivência pacífica” que se resolverão conflitos decorrentes da expansão capitalista no campo. Mas isso não exclui a possibilidade de melhoras focalizadas ao se implementar esta política em escolas rurais, ao contrário, com o Escola Ativa, elas acontecem.

Quando assumido pelo Banco Mundial, o programa fechou-se às alterações e contribuições externas e se tornou uma estratégia que levou as mesmas concepções para países de realidades bastante distintas. No Brasil, as reformulações pelas quais o programa passou o aproximaram da proposta de educação dos movimentos sociais do campo, entretanto, em sua essência, ele nunca deixou de ser uma estratégia neoliberal para o estabelecimento do consenso em torno de uma nova sociabilidade construída no contexto do regime de acumulação flexível.

Neste trabalho, nos preocupamos principalmente com os aspectos da gestão do programa, estreitamente vinculados às reformas da administração pública da década de 1990. Sabíamos que o programa carregava as concepções neoliberais de gestão participativa, atreladas à desresponsabilização do Estado e transferência de tarefas para a sociedade civil, sem que isso tenha significado a partilha do poder. Porém, uma análise mais aprofundada da gestão do programa poderia nos ajudar a perceber os limites e as possibilidades da participação dentro deste contexto, bem como detalhar até onde vai a autonomia dos sujeitos envolvidos com a proposta.

Para isso, retomamos o fato de que o programa sempre esteve ligado, no Brasil, a setores políticos conservadores, como o Projeto Nordeste, entendido como autoritário, e o Fundescola, ligado a concepções produtivistas de educação. Somente ao final de sua implementação esteve relacionado a setores do governo um pouco mais progressistas como a SECAD (embora isso não tenha afetado sua essência conservadora).

No contexto da descentralização administrativa, a autonomia da escola é delegada, limitada a tarefas burocráticas e tem características predominantemente instrumentais. E é neste contexto que o programa Escola Ativa, autoritário pelo excesso de fiscalização, pela importância atribuída à supervisão e pela maneira como é implantado (como condição para que o município receba financiamento), é implementado, propagando o aluno autônomo e a participação da comunidade na gestão. O professor, principal responsável pela autonomia do aluno, está localizado abaixo de toda a escala hierárquica de implementação. Sua autonomia é baixa e limitada à sala de aula, assim como a autonomia que consegue ajudar seu aluno a conquistar. Para famílias e docentes, um dos principais feitos do programa com relação à autonomia da criança é ensiná-la a trabalhar em uma sala de aula de organização diferente da considerada “tradicional”, com carteiras dispostas em grupos e diversos materiais e recursos disponíveis; e ensiná-la a assumir algumas responsabilidades na escola e em casa.

Se considerarmos as teorias pedagógicas nas quais o programa está fundamentado e se considerarmos sua história de desenvolvimento e expansão na Colômbia rural, no contexto da reestruturação produtiva e da crise dos Estados interventores, percebemos que o objetivo da autonomia instrumental proposta pelo

Escola Ativa é preparar o trabalhador flexível, o cidadão ajustado à sociedade, que aceite o modelo neoliberal de sociabilidade e de condições de trabalho.

A participação das comunidades e dos alunos na gestão escolar é limitada e instrumental. O programa fundamenta-se em concepções gerenciais de gestão, de característica estratégica e não política, o que faz com que a participação ocorra como transferência de tarefas e responsabilidades e não como tomada de decisão. Como o programa pretende estabelecer o consenso neoliberal, nem comunidade, nem docentes, nem crianças são autorizados a tomar decisões realmente importantes para a escola. Entretanto, seus instrumentos parecem ajudar a tornar a comunicação entre comunidade-escola e entre gestores-docentes-alunos mais “democrática”. O termo está entre aspas porque não consideramos que haja democracia no Escola Ativa, porém, o programa abre espaço para que a opinião do aluno seja considerada pelo professor, ao direcionar e redirecionar seu trabalho pedagógico.

O Escola Ativa abre também um espaço para a comunidade, que encontra oportunidade para pensar e discutir sobre a escola, sobre a educação, sobre suas condições de vida, sobre os problemas do bairro rural em que vivem, sobre as estradas mal conservadas, sobre as atitudes das secretarias municipais ou da prefeitura. Com este espaço aberto e com debates acontecendo periodicamente, que reúnem integrantes daquela comunidade em torno de problemas e questões de preocupação e interesse comum, surge a possibilidade de fazer reivindicações coletivas ao poder político local. Deste modo, a participação meramente instrumental pode dar lugar à participação política.

Foi o que ocorreu em pelo menos uma das escolas (a Barreirinho). E percebemos que a participação política só aconteceu porque os membros da comunidade já estavam envolvidos com a escola participando de maneira instrumental. Assim, não se pode considerar que a realização de tarefas instrumentais é negativa em si. O envolvimento da comunidade com a escola, mesmo que não haja participação decisória, pode ajudar a desenvolver outros tipos de organização que levem a luta pelo direito de ter uma escola pública próxima e pelo direito de que esta escola ofereça uma educação de melhor qualidade. No caso do campo, isto é importante, pois o fechamento de escolas públicas é bastante frequente.

O autoritarismo do programa é agravado pelas características do Estado brasileiro, que pode ser entendido como um híbrido entre burocracia e patrimonialismo. Isso pode ser notado pela maneira com que a Secretaria de Educação lidou com o abaixo-assinado organizado pela comunidade Barreirinho; pela dissonância entre gestão de escolas do campo e Secretaria, pois a primeira pretendia envolver a comunidade na escola e a segunda pareceu não considerar a vontade coletiva contrária ao fechamento da escola; e também pelo fato de a implementação de políticas como esta estarem centralizadas em uma única pessoa ou em um grupo pequeno de pessoas, arriscando a continuidade do trabalho caso haja troca de ocupante do cargo entre um governo e outro.

Considerando a falta de conteúdo teórico de sua metodologia (no material didático do aluno, nos documentos, na proposta de organização da sala, na gestão e na formação de professores), o sentido de educação de qualidade que o programa propõe está em consonância com as concepções do Banco Mundial. Isto é, significa a educação necessária para que o habitante do campo se transforme em mão de obra operária. Apesar disso, como o programa parece contribuir para diminuir as disparidades quanto ao rendimento escolar em testes padronizados entre cidade e campo, faz professores e famílias compreenderem que o aluno do campo agora pode competir por postos de trabalho com o aluno da cidade. Dentro desta lógica, professoras e famílias mostram-se satisfeitas com a educação oferecida pelo Escola Ativa. Ressalta-se o fato de que professoras acreditam que há muito que ser melhorado no programa, especialmente com relação ao conteúdo teórico insuficiente. Mas, de maneira geral e em comparação ao passado, o que trouxe melhoras, para elas, foi também o programa.

Uma pergunta que podemos levantar neste momento é se, apesar do Escola Ativa oferecer uma educação de qualidade questionável, em sintonia com as concepções produtivistas, não poderia fornecer ao aluno ferramentas melhores para sua leitura de mundo, em comparação à situação anterior, na escola rural abandonada. Se o Escola Ativa está transmitindo mais conteúdos do que a antiga escola rural transmitia, não podemos dizer, pois não estendemos a nossa pesquisa aos conteúdos, às metodologias e às concepções educativas e pedagógicas trabalhadas nas escolas de São José antes e depois da implementação do programa. Entretanto, acreditamos que um programa construtivista dificilmente ofereceria ferramentas para contribuir para uma concepção crítica de mundo, pois o objetivo do construtivismo é desenvolver o pensamento

adaptativo e conformista. Isso não exclui, porém, a possibilidade de o aluno do Escola Ativa conseguir reelaborar criticamente, ao longo da vida, o conteúdo que aprendeu na escola. Lembramos que, no que diz respeito ao conteúdo, as professoras de São José precisam “recheiar o bolo” com livros didáticos.

Esta satisfação das famílias e dos professores com a nova “educação do campo”, minimalista, faz-nos pensar que o programa parece atingir os objetivos das reformas neoliberais, no que diz respeito à busca por um consenso. Por outro lado e, apesar das críticas vindas dos movimentos sociais e de alguns setores do meio acadêmico, o Escola Ativa contribuiu para melhorar as condições físicas das escolas rurais, envolver os pais no processo de ensino e aprendizagem, melhorar 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. Foi uma política estatal voltada para uma organização escolar com longa história de esquecimento pelo poder público. A implementação de uma política específica para a escola multisseriada significa uma maneira de valorizar o trabalhador daquela escola (gestor, docentes, funcionários), o que foi o primeiro aspecto da implementação do programa que nos chamou a atenção em São José do Rio Pardo.

A história do Escola Ativa no Brasil teve quinze anos de duração. Nestes anos, o programa passou por reformulações e foram feitos estudos, pesquisas, registros de experiências acumuladas. Sua implementação no sudeste se deu apenas nos anos finais de sua história, o que talvez tenha prejudicado uma comparação aprofundada do que ele representou para as escolas do campo em comparação com as diferentes regiões do país. Entretanto, acreditamos que esta pesquisa se soma às outras experiências, podendo servir de subsídio para pensar e analisar as próximas ações governamentais voltadas à educação em áreas rurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇAÍ. **Entrevista realizada com a professora Açaí concedida a Júlia Mazinini Rosa.** 07 de junho de 2011.

AÇAÍ. **Entrevista realizada com a professora Açaí concedida a Júlia Mazinini Rosa.** 07 de fevereiro de 2012.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação do campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz. **Educação no campo: recortes no tempo e o espaço.** Campinas-SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados, 2009.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo.** In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 6ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A. 2003. 205 p.

ANIS. **Entrevista realizada com a integrante da comunidade Barreirinho, Anis, concedida a Júlia Mazinini Rosa.** 21 de setembro de 2011.

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.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Escola, cidadania e participação no campo.** Brasília: Em Aberto, ano 1, n. 9, set. 1982.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2. 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública.** Coleção Polêmicas de nosso Tempo. 2ª edição. Campinas: Autores Associados. 2001. 78 p.

_____. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-7.

AZEVEDO, Marcio Adriano. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009).** 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación.** 1996. Disponível em <<http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160>

016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf> Acessado em: 26 fev. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Fundescola I**. 1998. 105 p.

BANCO MUNDIAL. **Third School Improvement Project - FUNDESCOLA IIIA**. 2008. Disponível em < http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2005/09/23/000012009_20050923094434/Rendered/PDF/336250rev.pdf > Acessado em: 7 mar. 2013.

BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2013.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 3. 2000.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998**. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 1998.

_____. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Campinas, SP. 2003. 221 p.

_____. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; NASCIMENTO, Manoel Nelito. A participação dos conselhos de educação na proposição de políticas públicas e seus limites. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, n.39, p.197-210, set. 2010.

BLOCH, M. A. **Filosofia da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Tradução de Luiza Damasco Penna. 1951. 198 p.

BOITO JR., Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**. N. 17. 2003. Disponível em < <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica17-A-boito.pdf> > Acessado em: 4 mar. 2013.

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

BRASIL. Fundescola/MEC. **Escola Ativa: Aspectos Legais**. Brasília. 2006a. 57 p.

BRASIL. Fundescola/MEC. **Escola Ativa: Orientações para supervisão municipal**. 2006b. 35 p.

BRASIL. Fundescola/MEC. **Escola Ativa: Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa**. 2006c. 56 p.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394/96. 1996. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7>. Acessado em 29 abr. 2013.

BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília. 1993. 120 p.

BRASIL. MEC. **Projeto de Educação Básica para o Nordeste**. Brasília. 1994. 27 p.

BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, DF: 2003. 40 p.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 6094 de 24 de abril de 2007**. 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acessado em 28 de abril de 2013.

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

BRASIL. SECAD/MEC. **Escola Ativa**: Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. 2ª edição. Brasília. 2010b. 73 p.

BRASIL. MEC/FNDE. **Manual de orientação para a constituição de Unidade Executiva**. 2009. 29 p.

BRASIL. MEC/FNDE. **Resolução/CD/FNDE Nº 35 de 14 de dezembro de 2010**. 2010c.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Da administração pública burocrática à gerencial**. 1996a. Disponível em <<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>> Acessado em 7 nov. 2012.

_____. **Um novo Estado para a América Latina**. 1996b. Disponível em <http://bresserpereira.org.br/ver_file_3.asp?id=486> Acessado em: 7 nov. 2012.

_____. **Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil**. 1997. Disponível em <<http://bresserpereira.org.br/papers/1997/92refadm.pdf>> Acessado em 7 nov. 2012.

_____. **Do Estado patrimonial ao gerencial**. 2001. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/00-73EstadoPatrimonial-Gerencial.pdf>> Acessado em 7 nov. 2012.

_____. **Burocracia pública e reforma gerencial**. 2007. Revista do Serviço Público, Edição Comemorativa 70 anos. P. 29-48. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2007/BurocraciaPublicaeReformaGerencial.pdf>> Acessado em 7 nov. 2012.

BUTLER, Eamonn. **A contribuição de Hayek às idéias políticas e econômicas de nosso tempo**. Tradução de Carlos dos Santos Abreu. Instituto Liberal. Rio de Janeiro: Nordica. 176 p. 1983.

CACAU. **Entrevista realizada com a integrante da comunidade Barreirinho, Cacau, concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 21 de setembro de 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo**. P. 67-86. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). *Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 7. 2008.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular. 2012. 789 p.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp. Tradução de Álvaro Lorencini. 1999. 701 p.

CASTANHO, Sérgio. **Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos**. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.), *Globalização, pós-modernidade e educação*. 2ª edição. Campinas: Autores Associados. 2003. 234 p.

CHALOULT, Yves. Uma das contradições da Nova República: O Projeto Nordeste. **Cad. Dif. Tecnol.**, Brasília, 2(2): 271-304, mai-ago, 1985. Disponível em <<http://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/9240>> Acessado em 7 ago. 2012.

CHESTERFIELD, Ray. **Indicators of democratic behavior in Nueva Escuela Unitaria**. 1994. Disponível em <<http://www.escuelanueva.org/portal/images/pdf/monitoreo/73.INDICATORSOFDEMOCRATICBEHAVIORESCNVA.pdf>> Acessado em 7 nov. 2012.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo**. 1987. 60 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1988. 77 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1989. 17 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1990. 35 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1991. 44 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1992. 98 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1993. 54 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1994. 70 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1995. 54 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1996. 65 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1997. 80 p.

_____. **Conflitos no campo**. 1998. 76 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.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição.** 7ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2000. 134 p.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke Taffarel; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira; CARVALHO, Marize, CAMBUI, Roza. **NOTA TÉCNICA SOBRE O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: Uma análise crítica.** Abril, 2011. Disponível em <www.gepec.ufscar.br>. Acesso em 1 mai. 2012.

DRUCK, Graça. **Os sindicatos, os movimentos sociais e o governo Lula:** cooptação e resistência. In: OSAL, Observatorio Social de America Latina, ano VI, nº 19. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. 2006. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar//ar/libros/osal/osal19/debatesdruck.pdf>> Acessado em 30 abr. 2013.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001a. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em 10 fev. 2012.

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

_____. **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.

ENGELS, Friedrich, 1820-1895. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** [Der ursprung der Familie, des privateigentums des staats]. Ruth M. Klaus (Trad.). 3 ed. São Paulo: Centauro, 2002. 191 p.

_____. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Trad. B. A. Schumman. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial. 2008. 388 p.

ENGUITA, 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.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Teoria Social pós-moderna:** introdução crítica. Porto Alegre: Sulina. 2007. 197 p.

FELIX, Claudio Eduardo. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. 2011. 268 p.

FIGUEIRA. **Entrevista realizada com o produtor Figueira concedida a Júlia Mazinini Rosa.** São José do Rio Pardo, 09 de fevereiro de 2012.

FIORI, José Luis. **Globalização, hegemonia e império**. In: TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luis. (orgs.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes. 1998. 413 p.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez., 2003.

FORERO, Clemente Pineda; RODRÍGUEZ, Daniel Escobar; MOLINA, Danielken. **Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia**. A.W. Little (ed), Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities, 265–300. 2006.

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.

_____. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados. 3ª edição. 2005. p. 45-59.

GERÂNIO. **Entrevista realizada com a professora Gerânio concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 07 de junho de 2011.

GERÂNIO. **Entrevista realizada com a professora Gerânio concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 06 de fevereiro de 2012.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Coleção Pensamento Social-Democrata. Brasília: Instituto Teotônio Vilela. 1999. 173 p.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, política e o Estado moderno**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980. 435 p.

_____. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política**. Volume 3. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007. 428 p.

GÓMEZ, Víctor Manuel. Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. **Revista Educación y Pedagogía**. N. 14 e 15, p. 280-306. 2010.

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.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. **Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo?** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej.

Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. p. 49-59.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. 6ª edição. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. 231 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Adail Ubirajara Sobral (Trad.). 14 ed. São Paulo: Loyola, 2005. 349 p.

HOBBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Editora Schwarcz LTDA. 1995. 598 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 17ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio. 1984. 158 p.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em 3 abr. 2012.

IPÊ. **Entrevista realizada com a professora Ipê concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 20 de setembro de 2011.

JASMIM. **Entrevista realizada com a integrante da comunidade Venerando, Jasmim, concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 06 de junho de 2011.

KLINE, Rachel. A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. **Current Issues in Comparative Education**, Vol.2(2), p. 170-181. 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 1. 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4. 2002.

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.

LIANA. **Entrevista realizada com a professora Liana concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 07 de junho de 2011.

LIMOEIRO. **Entrevista realizada com o integrante da comunidade Barreirinho, Limoeiro, concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 22 de setembro de 2011.

MAGNÓLIA. **Entrevista realizada com a professora Magnólia concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 07 de junho de 2011.

MAGNÓLIA. **Entrevista realizada com a professora Magnólia concedida a Júlia Mazinini Rosa.** 08 de fevereiro de 2012.

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil:** o que mudou em 60 anos? Brasília: Em Aberto, ano 1, n. 9, set. 1982.

MAKARENKO, Anton S. **Poema Pedagógico.** Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo-SP: Editora Brasiliense. Vol. 1. 277 p. 1985.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, março/2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 4ª edição. Tradução de BRUNI, José Carlos e NOGUEIRA, Marco Aurélio. São Paulo: Hucitec. 1984. 138 p.

MEJÍA, Daniel; URIBE, María José; IBÁÑEZ, Ana María. **Una evaluación del Plan de Consolidación Integral de la Macarena (PCIM).** Documentos Cede, Bogotá, Colômbia. 2011. Disponível em <http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/CEDE/Publicaciones/documentos_cede/2011/Una_evaluacion_del_Plan_de_Consolidacion_Integral_de_la_Macarena_PCIM> Acessado em 7 mar. 2013.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. **Reforma da aparelhagem estatal:** novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã. 2005. 311 p.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 75, ago. 2001. P. 84-108.

MCEWAN, Patrick J.; BENVENISTE, Luis. The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia. **Journal of Education Policy**, vol. 16, n. 6, p. 547-559. 2001.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** DUTRA, Waltensir (trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1965.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República. **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. especial, p. 140-165, ago. 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art10_22e.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004.

MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social.** 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2010. 384 p.

MORAES, Antonio Carlos. O projeto neoliberal e o mito do Estado mínimo. **Revista Lutas Sociais.** Vol. 1. Nov. 1996. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_moraes.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã. 2005. 311 p.

OLIVEIRA, Ariovaldo. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, vol. 15, n° 43. 2001. P. 185-206.

OLIVEIRA, Cleiton. **A Emenda Constitucional 14/96 e os municípios paulistas: algumas implicações**. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. 1998. Revista do PPGE da Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/geral/9aemendaconstitucional14.pdf>> Acessado em: 8 dez. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Mudanças na organização do trabalho na escola**. 127-158. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. Política e gestão da educação. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2002. 179 p.

_____. **As reformas educacionais em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social**. P. 69-97. 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.

OLIVEIRA, Marcos Antônio. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. 481 p.

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.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã. 2003. 207 p.

PISTRAK, Moysey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo-SP: Expressão Popular. 3ª edição. 224 p. 2003.

_____, **A Escola-Comuna**. São Paulo-SP: Expressão Popular. 1ª edição. 472 p. 2009.

PITANGA. **Entrevista realizada com a professora Pitanga concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 06 de fevereiro de 2012.

PITT, Jennifer. **Civic education and citizenship in Escuela Nueva schools in Colombia**. 2002. Disponível em <<http://www.escuelanueva.org/portal/es/productos-y-servicios/monitoreo-y-evaluacion/evaluacion/convivencia-comportamiento-democratico-y-desarrollo-socio-afectivo.html>> Acessado em 7 mar. 2013.

RAMÍREZ, Mónica; VILLADA, Carolina. **Escuela Nueva em Caldas, 25 años**. Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales. 2007. Disponível em <<http://www.sedcaldas.gov.co/sedcaldas/web/index.php/>>. Acessado em 7 mar. 2013.

ROSSLER, João Henrique. **Construtivismo e alienação**: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (org). Sobre o construtivismo. 2ª edição. Campinas: Autores Associados. 106 p. 2005.

SANFELICE, José Luis. **Pós-modernidade, globalização educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) Globalização, pós-modernidade e educação. 2ª edição. Campinas: Autores Associados. 2003. 234 p.

SÃO JOSÉ DO RIO PARDO, **Plano de desenvolvimento rural sustentável**: 2010-2013. Prefeitura Municipal. Casa da Agricultura. 2010a. 35 p.

SÃO JOSÉ DO RIO PARDO, **Plano de Gestão Setor Zona Rural**: 2010-2011. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. 2010b, s/p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Manual para utilização das verbas e elaboração das prestações de contas**. PDDE/PDE. 2012. Disponível em <<http://desjboavista.edunet.sp.gov.br/comunicados/nfi190912.pdf>>. Acessado em 29 abr. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados. 2005. 163 p.

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

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 3ª edição. 2010. 474 p.

SEADE, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/>> Acesso em 3 abr. 2012.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas na administração pública. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 43(2): 347-69, mar/abr. 2009.

SHIEFELBEIN, Ernesto; VERA, Rodrigo; ARANDA, Humberto; VARGAS, Zoila; CORCO, Victor. **Em busca de la escuela Del siglo XXI**: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? 1993. Disponível em <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce32_04ensa.pdf> Acesso em 05 mar. 2012.

SILVA, Ana Carolina Ramos. **A questão agrária na Colômbia**: expansão capitalista e conflitos sociais (1974-1986). VII Colóquio Internacional Marx e Engels. 2012. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7256_Silva_An_a%20Carolina.pdf> Acessado em 7 mar. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia crítica em tempos pós-modernos**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e da pedagogia da política. Petrópolis: Vozes. 1996.

SIM, Stuart. **Postmodernism and philosophy**. In: SIM, Stuart. *The routledge companios to postmodernism*. Londres/Nova Iorque: Routledge Taylor & Francis Group. 2001.

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.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. **Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2008. 178 p.

SOUZA, Celina e CARVALHO, Inaiá M. M. **Reforma do Estado, descentralização e desigualdades**. Lua Nova, n. 48. P. 187-244. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n48/a11n48.pdf>> Acessado em: 11 dez. 2012.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2010. 216 p.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **O neoliberalismo em debate**. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares e OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações no mundo do trabalho**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 1998.

TORRES, Rosa María. **Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia**. 1992. Disponível em <http://www.red-ler.org/alternativas_colombia.pdf> Acessado em 26 abr. 2013.

TORRES, Lianna de Melo; ARAGÃO, Márcia Cristina da Cruz. **Processos formativos dos pedagogos da reforma agrária e o desafio da educação do campo em Sergipe**. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, I Encontro Internacional de Educação do Campo. ago. 2010. Brasília-DF. Disponível em <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/287>> Acesso em 30 mai. 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.

VASCONCELLOS, Eduardo de Alcantara. Agrupamentos de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n. 86, p. 65-73, ago. 1993.

VERBENA. **Entrevista realizada com a gestora Verbena concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 06 de junho de 2011.

VERBENA. **Entrevista realizada com a gestora Verbena concedida a Júlia Mazinini Rosa**. 06 de fevereiro de 2012.

VILLAR, Rodrigo. El programa Escuela nueva en Colombia. **Revista Educación y Pedagogía**, n. 14 e 15. P. 357-382. 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. **Capitalismo e democracia**. In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. 2007. Disponível em <
http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/5015_Cached.pdf> Acessado em: 12 dez. 2012.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Projeto Histórico Socialista e a escola do MST: Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista**. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba. 2005.

ZULUAGA, Germán Toro. **Eje Cafetero colombiano: compleja historia de caficultura, violencia y desplazamiento**. Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Las Vegas, Nevada, out. 7-9, 2004. Disponível em <
<http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1061>> Acessado em 1 ago. 2012.