

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA
PARA ESCOLAS RURAIS COM TURMAS MULTISSERIADAS: A EXPERIÊNCIA
EM JARDIM DO SERIDÓ/RN (1998-2009)**

NATAL/RN

2010

MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA
PARA ESCOLAS RURAIS COM TURMAS MULTISSERIADAS: A EXPERIÊNCIA
EM JARDIM DO SERIDÓ/RN (1998-2009)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida de Queiroz.

Co-orientador: Prof. Dr. Lincoln Moraes de Souza.

NATAL/RN

2010

MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA
PARA ESCOLAS RURAIS COM TURMAS MULTISSERIADAS: A EXPERIÊNCIA
EM JARDIM DO SERIDÓ/RN (1998-2009).**

Tese apresentada e submetida à comissão examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em educação.

Aprovada em: 07 de junho de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Aparecida de Queiroz – Orientadora/UFRN.

Prof. Dr. Lincoln Moraes de Souza – Co-orientador/UFRN.

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA.

Profª Drª Sônia Meire Santos de Azevedo Jesus – UFS.

Profª Drª Irene Alves de Paiva – UFRN.

Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza – UFRN.

Profª Drª Maria do Socorro Xavier Batista – UFPB.

Profª Drª Luciane Terra dos Santos Garcia – UFRN.

NATAL/RN

2010

“Será que a gente trabalhando nesse Programa não está evitando o êxodo rural?”

(IPÊ, 2009, p. 37)

DEDICATÓRIA

Aos meus amados filhos, minhas dádivas humanas: Ígor Rasec e Isa Raquel, pela compreensão, companhia e motivações, sobretudo naqueles momentos difíceis do processo de meu doutoramento.

Aos meus familiares, na pessoa de Fernando e de Marcondes (Condinho), pelo apoio e pela força manifestada a mim, e aos meus filhos, o que me propiciou cursar o doutorado com mais segurança e dedicação.

À professora Maria Aparecida de Queiroz, amiga e mestra orientadora, com quem aprendi a construir não apenas uma dissertação, uma tese e outras produções acadêmico-científicas, mas sobretudo, a assumir as responsabilidades pessoais e profissionais com ética, compromisso e espírito público, bem como a buscar a justiça, a hombridade e o respeito nas relações com as pessoas com quem convivemos. Obrigado, Cida.

Ao professor Lincoln Moraes, por ter aceitado ser o meu co-orientador e pelas incontáveis lições que me propiciou desde 2006 na construção do ser e do fazer acadêmico-científico.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, a quem professo nas Pessoas do *Pai*, do *Filho* e do *Espírito Santo*;
Aos membros da Banca Examinadora: Professores Doutores Salomão Hage (UFPA), Sônia Meire (UFS), Maria do Socorro Xavier Batista (UFPB), Irene Paiva (UFRN), Antônio Lisboa (UFRN) e Luciane Terra (UFRN), pela atenção ao convite e contribuições visando o aperfeiçoamento teórico-metodológico da tese;

À professora Eliane Peres, da Universidade Federal de Pelotas, por ter encaminhado generosamente os textos originais de Adolph Ferrière sobre a escola ativa, os quais me permitiram aprofundar o referencial filosófico da pesquisa;

Ao professor José Willington Germano, pela oportunidade de conhecer as teorias sociais clássicas.

Ao professor Antônio Munarim, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelas contribuições à pesquisa e diálogos durante alguns encontros em Brasília/DF;

Aos professores da Linha de Pesquisa *Política e Práxis da Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (Antônio Cabral Neto, Magna França, Alda Castro, Maria Aparecida de Queiroz e Antônio Lisboa), pela competência, responsabilidade e compromisso acadêmico-científico com as orientações e seus orientandos;

Aos colegas da Base de Pesquisa, nas pessoas de Pauleany, Valcinete e Gorete Cabral, pelo companheirismo e contribuições durante o processo de formação, sobretudo pelas motivações naqueles momentos de intercorrências pessoais e acadêmicas;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, na pessoa da professora *Marlúcia Menezes de Paiva*, pela seriedade com que coordena – juntamente com a sua equipe – as atividades desse Programa, bem como pela atenção e pontualidade no que concerne às necessidades e funcionalidades dos professores e dos pós-graduandos;

Ao CNPq, pelo suporte financeiro, fundamental para a pontualidade no cumprimento do cronograma de estudos;

À Lidigleydson de Melo, pela competente e doada contribuição no processo de transcrição e de categorização das entrevistas;

À Shirley Carvalho, pelas correções técnicas e bibliográficas;

À Marta Gonçalves, pelo apoio na consecução desta;

À SECAD, nas pessoas de Wanessa Zavarese Sechim e de Viviane Costa Moreira, por terem me oportunizado participar dos encontros de formação do Programa Escola Ativa em âmbito nacional, ampliando a minha visão sobre o objeto de pesquisa;

À Coordenação estadual do Programa Escola Ativa, na pessoa da profissional Glauciane Pinheiro e toda a sua equipe (Márcia Avelino, Fátima Saraiva e Fátima Queiroz), por contribuírem irrestritamente com a pesquisa;

À Secretaria Municipal de Educação e ao Centro de Ensino Rural de Jardim do Seridó/RN, por terem aceitado a minha inserção como pesquisador junto às escolas rurais com turmas multisseriadas, e aos profissionais e estudantes do Escola Ativa naquele município que forneceram documentos e outras informações que referenciaram a construção teórico-metodológica da tese;

À Milene Cunha, pelo acolhimento, atenção e total presteza às minhas necessidades acadêmicas durante a estada em Jardim do Seridó/RN, no período de coleta dos dados;

Às supervisoras e professoras entrevistadas: Milene Cunha, Antônia Wanderley (Dona Toinha), Tarcísia Nóbrega, Valdenira Pereira, Silvia Vasconcelos, Lúcia Dantas e Marinalva Sabino, pelo carinho e dedicação com que se propuseram a contribuir com a pesquisa tanto nas entrevistas quanto nas visitas *in loco* para as observações;

Aos estudantes do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó, pelo afeto e receptividade, beleza e singularidade. Ver os seus olhos brilharem e suas vidas cheias de alegria e de sonhos deram um tempero especial à pesquisa;

Aos amigos pessoais, nas pessoas de César Fróes, Ana Aires e Ivonete Soares. Obrigado pelas incontáveis vezes em que estiveram do meu lado, animando e confortando os momentos difíceis e compartilhando alegremente das conquistas e das alegrias pessoais;

Aos colegas de trabalho do IFRN (Gestores, Técnico-Administrativos e docentes), em particular do Campus João Câmara/RN, pelo incentivo, solidariedade e compreensão durante algumas ausências nessa etapa final de construção da tese;

Aos ex-alunos do Centro de Ensino Superior do Seridó/CERES-Caicó/RN, da UFRN, da Faculdade CDF Ponta Negra e da especialização PROEJA (IFRN/Zona Norte), bem como aos atuais do IFRN (Campus João Câmara), por compartilharem com evidente torcida da minha trajetória profissional e acadêmica;

Por fim... às escolas públicas aonde estudei, arcabouços de minha formação: E. E. Gerônimo Gueiros (Natal/RN), E. E. Calazans Pinheiro (Natal/RN), Escola Mal. Mons. Walfredo Gurgel (Jardim de Piranhas/RN), E. E. Amaro Cavalcanti (Jardim de Piranhas/RN), UERN e UFRN.

RESUMO

O presente trabalho objetiva desenvolver uma avaliação de implementação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas em Jardim do Seridó/RN (1998-2009), enfocando as dimensões *ambiente físico-escolar, formação, acompanhamento e aplicação didática da metodologia*. Para desenvolver a pesquisa tomamos como referência a literatura que analisa o ciclo das políticas (FREY, 2000). Nessa abordagem, a avaliação representa uma importante etapa no processo de análise de implementação das políticas públicas, podendo aferir sobre o seu desenho, bem como orientar realinhamentos e redefinições (PREESSMAN; WILDAVSKY, 1998). Para cumprir essa função, o avaliador de políticas deve se apropriar de conceitos e de métodos científicos que consistem em descrever, interpretar e analisar as políticas na esfera governamental (MENY; THOENIG, 1992; LIMA JÚNIOR, 1978). Nessa perspectiva, buscamos investigar se em sua proposição de *minimizar uma lacuna* no sistema educacional brasileiro, a implementação do Programa estaria contribuindo para a melhoria das práticas político-pedagógicas junto às escolas rurais com turmas multisseriadas em Jardim do Seridó/RN. Para a realização da pesquisa, desenvolvemos uma matriz teórico-metodológica constituída por dimensões de análises, variáveis, indicadores e instrumentos, a saber: revisão da literatura, análise documental, entrevistas semi-estruturadas com 04 professoras e 03 supervisoras que atuaram e/ou atuam no Escola Ativa naquele município no período de 1998-2009, além de observações com produção de notas de campo e de fotografias em quatro escolas rurais com turmas multisseriadas. Com a pesquisa, identificamos que o Programa, em nível nacional, atravessou diferentes fases em seu processo de implementação, não estando o município preparado para assumir plenamente as responsabilidades da expansão autônoma, em 2002. A partir daquele período a execução do Escola Ativa sofreu inúmeras discontinuidades, como a falta de formação continuada e de acompanhamento. Vimos ainda que a metodologia contribui para dinamizar as atividades didático-pedagógicas e promover a cooperação e autonomia dos estudantes na organização e aplicabilidade dos componentes curriculares, sobretudo do Governo Estudantil e dos Cantinhos de Aprendizagem. Embora as diretrizes do Programa (BRASIL, 2005) explicitem que o Escola Ativa tem como um dos princípios a transformação social, identificamos que, isoladamente, a iniciativa não é capaz de promover as transformações que as escolas rurais necessitam, como os investimentos em infra-estrutura física, materiais, pedagógicas e tecnológicas, além de valorização e carreira do trabalho docente. No esboço geral dos resultados da pesquisa, percebemos que alguns aspectos apresentados sobre a particularidade do Escola Ativa em Jardim do Seridó como um programa governamental, reforçam a necessidade de as políticas públicas serem avaliadas, a fim de confrontar crítica e operacionalmente o planejamento com a prática, revisando as ações, quando necessário.

Palavras-chave: Avaliação de políticas públicas. Implementação. Programa Escola Ativa. Educação rural. Turmas multisseriadas.

ABSTRACT

This work aims at developing an evaluation of the implementation of the Program Escola Ativa as a public policy for rural schools with combined grade classrooms in Jardim do Seridó – RN (1998 – 2009) focusing on the following dimensions: *school's physical environment, training, follow up, and didactic usage of the methodology*. In order to develop this research we refer to the literature that analyzes the cycle of policies (FREY, 2000). In this approach, evaluation represents an important step in the process of analyzing the implementation of public policies, as a way of measuring up their performance, as well as a guide for realignments and redefinitions (PRESSMAN; WILDAVSKY, 1998). In order to accomplish this function, the evaluator of policies must be acquainted with scientific concepts and methods that consist of describing, interpreting and analyzing the policies in the governmental sphere (MENY; THOENIG, 1992; LIMA JÚNIOR, 1978). In this perspective, we intend to investigate whether in its proposition of *minimizing the blanks* in the Brazilian educational system, the implementation of the Program would be contributing to the improvement of the political-pedagogical practices in the rural schools with combined grade classrooms in Jardim do Seridó – RN. In order to do this research, we have developed a theoretical-methodological matrix made of analysis dimensions, variables, indicators and instruments, such as literary revision, documental analysis, semi-structured interviews with four teachers and three supervisors that work and/or have worked in Escola Ativa in that town in the period comprised among 1998 – 2009, besides notes taken from field observation and photographs from four rural schools with combined grade classrooms. With this research we have identified that the Program, at a national level, has gone through different phases in its implementation process, for the town was not ready to fully take the responsibilities of the autonomous expansion, in 2002. From that period on, the execution of Escola Ativa has suffered several discontinuities, such as the lack of professional training and supervising. It is also noted that the methodology contributes to the dynamization of the didactic-pedagogical activities and promotes the cooperation and autonomy of the students in the organization and the applicability of the components of the curriculum, especially of Governo Estudantil and Cantinhos de Aprendizagem. Although the directions of the Program (BRASIL, 2005) point out that Escola Ativa has among its principles social transformation, we identified that, isolated, the initiative is not capable of promoting the changes that the rural schools need, namely investments in the physical, material, pedagogical and technological infra-structure, besides the estimation and a career plan for the teachers. In a general draft of the results of this research, we realized that some aspects presented about the peculiarities of Escola Ativa in Jardim do Seridó as a governmental Program, reinforce the need for the public policies to be evaluated, in order to confront critic and operationally the planning with the practice, revising action, whenever necessary.

Keywords: Evaluation of public policies. Implementation. Program Escola Ativa. Education in the field. Rural schools. Combined grade classrooms.

RESUMEN

El objeto de este trabajo es desarrollar una evaluación de la implementación del Programa Escuela Activa como política pública para escuelas rurales con grupos multigrado en Jardim do Seridó/RN (1998-2009), enfocando las dimensiones *ambiente físico-escolar, formación, acompañamiento y aplicación didáctica de la metodología*. Para desarrollar la pesquisa elegimos como referencia la literatura que analiza el ciclo de las políticas (FREY, 2000). En ese abordaje, la evaluación representa una importante etapa en el proceso de análisis de implementación de las políticas públicas, contribuyendo para la mejoría de su diseño así como orientar reajustes y redefiniciones (PREESSMAN; WILDAVSKY, 1998). Para cumplir esa función, el evaluador de políticas debe apropiarse de conceptos y métodos científicos que consisten en describir, interpretar y analizar las políticas en la esfera gubernamental (MENY; THOENIG, 1992; LIMA JÚNIOR, 1978). En esa perspectiva, buscamos investigar si en su proposición de *minimizar una laguna* en el sistema educacional brasileño, la implementación del Programa estaría contribuyendo a la mejoría de las prácticas político-pedagógicas en las escuelas rurales con grupos multigrado en Jardim do Seridó/RN. Para la realización de la investigación, desenvolvemos una matriz teórico-metodológica constituida por dimensiones de análisis, variables, indicadores e instrumentos, a saber: revisión de la literatura, análisis de documentos, encuestas semielaboradas con 04 profesoras e 03 supervisoras que actuaran, e/o actúan, en el Escuela Activa en aquel municipio en el período de 1998-2009, fuera las observaciones con producción de notas de campo y de fotos en cuatro escuelas rurales con grupos multigrado. Por medio de la investigación, identificamos que el Programa, en nivel nacional, atravesó diferentes etapas en su proceso de implementación, y el municipio no estaba preparado para asumir plenamente las responsabilidades de expansión autónoma, en 2002. Desde entonces, la ejecución del Escuela Activa sufrió innumerables discontinuidades, como la falta de formación continuada y de acompañamiento. Además, percibimos que la metodología contribuye para dinamizar las actividades didáctico-pedagógicas y promover la cooperación y autonomía de los estudiantes en la organización y aplicabilidad de los componentes curriculares, sobre todo del Gobierno Estudiantil e de los Rincones de Aprendizaje. Aunque las directrices del Programa (BRASIL, 2005) expliciten que el Escuela Activa tiene como uno de sus principios la transformación social, identificamos que, aisladamente, la iniciativa no es capaz de promover los cambios que las escuelas rurales necesitan, como los gastos en infraestructura física, materiales pedagógicos y tecnológicos, además de la valoración y carrera de trabajo docente. En el esbozo general de los resultados de la pesquisa, percibimos que algunos aspectos presentados sobre la particularidad del Escuela Activa en Jardim do Seridó como un programa gubernamental, refuerzan la necesidad de que las políticas públicas sean evaluadas, con el objetivo de confrontar crítica y operacionalmente el planeamiento con la práctica, revisando las acciones cuando necesario.

Palabras claves: Evaluación de políticas públicas. Implementación. Programa Escuela Activa. Educación en el campo. Escuelas rurales. Grupos multigrado.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
ADESE	Agência de Desenvolvimento Sustentável da região do Seridó.
AP	Ação Popular
BM	Banco Mundial
CAERN	Companhia de Águas e Esgotos do RN
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGFOR	Coordenação Geral de Fortalecimento Institucional
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPCS	Centros Populares de Cultura
DIRED	Diretoria Regional de Educação
EDURURAL-NE	Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EMATER	Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Curso
ENEM	Exame do Ensino Médio
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FAP	Ficha de Acompanhamento e Progresso do Aluno
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MUSE	Projeto de Formação para professores que trabalham em turmas multisseriadas
NE	Nordeste
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OECD	Organização Econômica para Cooperação e Desenvolvimento
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POLONORDESTE	Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PROMUNICIPIO	Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal
RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIRENA	Sistema Rádio-Educativo Nacional
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZAP	Zona de Atendimento Prioritário

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro de referência metodológica	24
QUADRO 2 – Diferenças entre as escolas: tradicional e ativa	54
QUADRO 3 - Atendimento e expansão do Programa Escola Ativa no Rio Grande do Norte (1998-2009)	125

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fachada da residência onde mora a professora Mandacaru do Sertão (produzida na Comunidade 2)	109
FIGURA 2 – Croqui e mapa de Jardim do Seridó, afixados em umas das escolas visitadas durante a pesquisa empírica	146
FIGURA 3 – Jogos de matemática, expostos no Cantinho de Aprendizagem em escola rural do município de Jardim do Seridó.	146
FIGURA 4 – Trabalhos produzidos pelos estudantes e expostos no quadro negro.	147
FIGURA 5 – Esqueleto humano exposto no Cantinho de Ciências.	148
FIGURA 6 – Estantes com materiais do kit pedagógico.	149
FIGURA 7 – Croqui de uma das comunidades atendidas pelo Programa Escola Ativa.	154

SUMÁRIO

1 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO OBJETO DE ESTUDO: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO PESQUISA CIENTÍFICA.....	19
1.1 INTRODUÇÃO.....	19
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: PROCESSOS, DIMENSÕES E CARACTERÍSTICAS.....	33
1.2.1 Agenda.....	37
1.2.2 Formulação.....	39
1.2.3 Implementação.....	40
1.3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES NO SETOR EDUCACIONAL.....	44
2 FUNDAMENTOS DA ESCOLA ATIVA E SUA TRADUÇÃO PARA PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS VOLTADOS ÀS ESCOLAS RURAIS COM TURMAS MULTISSERIADAS.....	49
2.1 ESCOLA ATIVA: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E DEFINIÇÕES.....	49
2.2 EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS EM MULTISSÉRIE À LUZ DA ESCOLA ATIVA (COLÔMBIA E BRASIL).....	59
2.2.1 Para situar.....	59
2.2.2 Programa Escuela Nueva na Colômbia.....	63
2.3 PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO BRASIL.....	69
2.3.1 Diretrizes políticas, administrativas e pedagógicas do Programa Escola Ativa.....	72
3 TRAÇOS DA ESCOLA NOVA NO BRASIL: INTERFACE COM A EDUCAÇÃO RURAL E A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS COM TURMAS MULTISSERIADAS.....	77
3.1 TRAÇOS DA ESCOLA NOVA NO BRASIL: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS.....	77
3.2 Breves considerações sobre a educação rural no Brasil.....	83
3.3 Particularidades das escolas rurais com turmas multisseriadas no Brasil.....	94
4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM JARDIM DO SERIDÓ: AMBIENTE FÍSICO-ESCOLAR, FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO.....	100
4.1 ALGUNS TRAÇOS DA QUESTÃO RURAL EM JARDIM DO SERIDÓ.....	100
4.2 EDUCAÇÃO RURAL EM JARDIM DO SERIDÓ E ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS RURAIS ORGANIZADAS EM TURMAS MULTISSERIADAS.....	104

4.3 IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM JARDIM DO SERIDÓ: ASPECTOS POLÍTICOS, ADMINISTRATIVOS, SUFICIÊNCIA E QUALIDADE DO AMBIENTE FÍSICO-ESCOLAR.....	107
4.4 FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PARA ATUAR COM A METODOLOGIA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA.....	114
4.4.1 Capacitação e formação continuada.....	114
4.4.2 Acompanhamento.....	122
5 AVALIANDO O CICLO DIDÁTICO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM JARDIM DO SERIDÓ: PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	131
5.1 PLANEJAMENTO.....	131
APLICAÇÃO DIDÁTICA DA METODOLOGIA.....	133
5.2.1 Guias ou módulos de aprendizagem.....	133
5.2.2 Governo Estudantil.....	140
5.2.3 Cantinhos de aprendizagem.....	146
5.2.4 Articulação com a comunidade.....	153
5.3 Avaliação da aprendizagem.....	158
6 PARA NÃO CONCLUIR.....	163
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS.....	193
ANEXO 1- QUADRO DE REFERÊNCIA METODOLÓGICA.....	194
ANEXO 2 – OFÍCIO.....	199
ANEXO 3 - DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO.....	200
ANEXO 4 - CONSENTIMENTO ESCLARECIDO.....	201
ANEXO 5 - DECLARAÇÃO DE USO ÉTICO-CIENTÍFICO DE FOTOGRAFIAS COMO PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	202
ANEXO 6 - CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA PUBLICAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS.....	203
ANEXO 7 – ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS DO MATERIAL DIDÁTICO (KIT PEDAGÓGICO) DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA.....	204
ANEXO 8 – CAPA E CONTRACAPA DO GIBI PRODUZIDO PARA O ESCOLA ATIVA.....	210
ANEXO 9 – ATRIBUIÇÕES DO MEC, DAS SECRETARIAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ESCOLA ATIVA.....	211

1 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO OBJETO DE ESTUDO: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO PESQUISA CIENTÍFICA

1.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho está organizado e estruturado em cinco capítulos, quais sejam: no primeiro capítulo, desenvolvemos o delineamento teórico-metodológico do objeto de estudo (dimensões, variáveis, indicadores e instrumentos), enfocando a avaliação de políticas públicas como pesquisa científica. Discutimos ainda sobre as políticas públicas com ênfase nos processos, nas dimensões e suas características. Também abordamos a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação como importantes etapas do ciclo das políticas, enfatizando ainda algumas especificidades da avaliação no setor educacional.

No segundo capítulo, discutimos os fundamentos da escola ativa e sua tradução para programas governamentais voltados às escolas rurais com turmas multisseriadas, cotejando algumas experiências metodológicas em multisséries, como o *Escuela Nueva* (Colômbia) e o Programa Escola Ativa (Brasil), sendo este último o objeto de estudo de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos alguns traços da escola nova no Brasil e sua interface com a educação, em particular no setor rural. Além de estabelecer alguns elos com o escolanovismo, discutimos a educação rural numa perspectiva histórica, situando o leitor sobre as abnegações e os embates políticos envolvendo os sujeitos que moram, trabalham e estudam no setor. Também apresentamos algumas particularidades das escolas rurais no Brasil, sobretudo daquelas que se organizam em turmas multisseriadas.

No quarto capítulo, abordamos alguns traços da questão agrária e da educação rural em Jardim do Seridó – campo empírico da pesquisa – com ênfase nas escolas rurais com turmas multisseriadas. Assim, analisamos a implementação do programa Escola Ativa naquele município no período entre 1998 e 2009, destacando os aspectos políticos, administrativos, bem como as dimensões *ambiente físico-escolar, formação e acompanhamento*. No quinto e último capítulo, continuamos as análises sobre a implementação do Programa naquele município,

destacando a dimensão *ciclo didático da metodologia*, composta pelas variáveis: planejamento, aplicação e avaliação da aprendizagem. Por fim e para não concluir, formulamos algumas considerações sobre a avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para as escolas rurais com turmas multisseriadas e sua implementação em Jardim do Seridó (1998-2009).

As razões que motivaram o interesse pela investigação sobre o Programa Escola Ativa decorreram de fatores de ordem pessoal e profissional. Em 2002, assumimos a direção de um Centro de Ensino Rural em um município da região do Seridó/RN, reunindo escolas formadas exclusivamente por turmas multisseriadas, o que é uma particularidade de metade das escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental no meio rural brasileiro (BRASIL. Instituto..., 2007). Além das dificuldades relacionadas à organização das turmas, aquelas escolas funcionavam com problemas que permeavam as condições do trabalho docente, incluindo-se a precariedade de infra-estrutura física, materiais e pedagógicas, conforme explicita Azevedo (2006b). A respeito da especificidade do trabalho didático-pedagógico com as turmas multisseriadas, os profissionais reclamavam da falta de uma metodologia que orientasse o planejamento, a prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem para essa modalidade organizativa.

Vivenciando as angústias pessoais e os obstáculos profissionais para se trabalhar em escolas rurais, sobretudo pela inexistência de um projeto político-pedagógico que desvelasse práticas de qualidade social, tivemos a oportunidade de desenvolver estudos que analisassem as escolas rurais com turmas multisseriadas em diferentes épocas: nos anos de 1970-1980 (AZEVEDO, 2004) e na década de 1990 (AZEVEDO, 2006b). Esses estudos mostram que a modalidade de turmas multisseriadas no Brasil não é recente e herda traços do método mútuo de ensino, desenvolvido no período imperial. Mostram, ainda, que no decurso histórico as escolas rurais também não se modificaram significativamente sob o aspecto de infra-estrutura física, predominando-se aquelas com, no máximo, duas salas de aula (BRASIL. Instituto..., 2007). Identificamos ainda que mesmo as lutas, proposições e conquistas dos movimentos sindicais e sociais do campo e das instituições governamentais e não-governamentais engajadas na causa da política de educação do campo, bem como do respaldo legal da LDB (Lei n. 9.394/96) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL. MEC, 2002), a situação não foi alterada na mesma intensidade em que evoluíram as

propostas defendidas pelos setores organizados, sobretudo para as escolas vinculadas aos sistemas oficiais de educação: Estados e municípios.

Nesse contexto de discussões, identificamos que em 1998 foi implementado um programa governamental voltado às escolas rurais com turmas multisseriadas e que o Rio Grande do Norte e especificamente em e algumas escolas da região do Seridó foram contempladas com a iniciativa. Tratava-se do Programa Escola Ativa, tendo como objetivo “[...] minimizar uma lacuna no sistema educacional brasileiro: a ausência de metodologia adequada para o atendimento de escolas multisseriadas (BRASIL. MEC, 2005a, p. 7). Em 2005, atuando como professor substituto no Centro de Ensino Superior do Seridó, em Caicó/RN, tivemos a oportunidade de orientar um trabalho de conclusão de curso (pedagogia) que discorreu sobre a implementação do Escola Ativa nessa região (FARIA, 2005). Foi a nossa primeira aproximação do objeto que ora se constitui como foco de investigação no doutorado, pois quando diretor das escolas rurais em Jardim de Piranhas/RN não tivemos a oportunidade de aderir à implementação do Programa, pois se requeriam algumas exigências políticas, administrativas e pedagógicas as quais a gestão municipal, em 2002, argumentava não poder atender.

Quando concluímos o mestrado, em agosto de 2006, a Banca Examinadora sugeriu a continuidade dos estudos, enfocando a problemática das escolas rurais com turmas multisseriadas. Desse modo, vimos que seria oportuno enfatizar o Programa Escola Ativa, pois naquele momento se discutia a agenda da política de educação do campo no Rio Grande do Norte (AZEVEDO, 2007) e a iniciativa era apresentada como uma das ações dessa política. Ainda em 2006, cursamos uma disciplina como aluno especial no Programa de Ciências Sociais, cuja abordagem era a *análise e avaliação de políticas públicas*. As discussões nos instigaram a preparar o projeto para concorrer à seleção de doutorado pelo mesmo Programa e Linha de Pesquisa *Política e práxis da educação* a qual éramos vinculados no mestrado. Consolidando-se a nossa aprovação, em 2006 e ingresso em 2007, nos propomos a avaliar o processo de implementação do Programa Escola Ativa como uma política pública governamental voltada às escolas rurais organizadas com turmas multisseriadas. Identificamos naquele momento que em dez anos de implementação não se tinha notícias de estudos avaliativos como pesquisa científica sobre o Programa, e que a investigação se constituiria em um estudo relevante e inédito no campo acadêmico-científico sobre a avaliação de políticas públicas.

Segundo Ala-Harja e Helgason (2000) e de Derlien (2001), as primeiras experiências de avaliação como pesquisa científica ocorreram nos anos de 1960, nos Estados Unidos¹, Canadá, Suécia e Alemanha. Na abordagem do ciclo da política (*policy cycle*), a avaliação representa uma importante etapa no processo de análises de políticas públicas, podendo aferir sobre o seu desenho, bem como orientar realinhamentos e redefinições, conforme lembram os estudos de Pressman e Wildavsky (1998). Para cumprir essa função, o avaliador de políticas deve-se apropriar de conceitos e de métodos científicos que consistem em descrever, interpretar e analisar as políticas e seus resultados na esfera governamental, segundo mostram Meny e Thoenig (1992) e Lima Júnior (1978). Assim, pode-se inferir que estudos com essa natureza determinam

[...] o grau em que as metas do programa estariam sendo realizadas e, em segundo lugar, identificar o impacto das variáveis-chave do programa, e o papel do programa em contraste com o impacto de outras variáveis externas que porventura se relacionem com suas metas. [...] analisar não só a eficácia de um programa, mas igualmente avaliar a utilidade social do próprio programa. A questão básica que envolve a conceituação da pesquisa de avaliação reside, como se pode depreender das definições acima, na identificação do escopo da avaliação que, consensualmente, tem que ver com os objetivos ou metas do programa sob análise (LIMA JÚNIOR, 1978, p. 13-14).

De igual modo, Costa e Castanhar (2003) observam que a pesquisa de avaliação deve examinar, de forma objetiva e sistemática, o projeto ou programa em

¹ Enfatizando estudos sobre o *boom* da avaliação de políticas e programas públicos, em particular nos Estados Unidos, Faria (2005, p. 98, grifos do autor) ressalta que desde a década de 1930 podem-se caracterizar quatro *gerações* de pesquisas avaliativas: “[...] (1) um início com um viés mais técnico, no período do *New Deal*; (2) uma ‘geração’ mais ‘descritiva’, predominante desde a Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1960; (3) uma que enfatizava a oferta de ‘julgamentos’ abalizados, prevalecente entre meados dos anos de 1960 e meados da década seguinte, ou seja, quando da avaliação dos polêmicos programas da ‘Guerra à Pobreza’ (*War on Poverty*) e da ‘Grande Sociedade’; e, finalmente, (4) uma ‘geração’ ‘reativa’, própria dos anos Reagan”. Na década de 1970, destacaram-se também três *gerações*: a primeira no período de 1970-1975, enfocando acontecimentos empreendidos por uma única instância decisória, identificados por meio de estudos de caso, sobretudo no que concerne aos obstáculos à sua implementação. A segunda (1975-1980), analisou sucessos e fracassos da implementação a partir de duas abordagens: a *top-down*, “[...] centrada na identificação de um conjunto de variáveis formuladas a partir da decisão política da autoridade governamental central [...]” (PEREZ, 2007, p. 68); e o modelo *botton-up* “[...] cujos enfoques centraram-se nos atores envolvidos na prestação de serviços locais, tendo sido relevante identificar: os seus objetivos, estratégias, atividades e contatos. Os pressupostos básicos desse modelo são a compatibilidade dos programas aos desejos, vontade e padrões comportamentais dos atores e o processo de descentralização [...]”. A terceira geração de estudos sobre a avaliação de implementação compreendeu o período de 1980-1985, que incluiu a realização de estudos empíricos, em conformidade com os modelos concebidos anteriormente, mas também proporcionando, ainda, reflexões críticas e orientando novos modelos que combinassem e sintetizassem os anteriores, bem como “[...] estabelecer a inter-relação dos diferentes níveis de governo e criticando o quanto é restrita a explicação unicausal, demandando enfoques multicausais” (PEREZ, 2007, p. 69).

toda a dimensão do processo de execução ou ao seu término. Deve contemplar o “[...] seu desempenho, implementação e resultados, com vistas à determinação de sua eficiência, impacto, sustentabilidade e a relevância de seus objetivos” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972). Reforçando essa perspectiva, Cavalcanti (2008), Faria (2005) e Holanda (2003) também enfatizam que cabe à avaliação o papel de redirecionar ou reformular, quando necessário, os objetivos de determinadas políticas, conforme tem-se ressaltado.

Ao definirem a avaliação como um processo que atribui valor e que estabelece o nível e o grau de implementação das políticas públicas, Figueiredo e Figueiredo (1986) enfatizam que a sua análise pode ocorrer sob dois enfoques: avaliação política e/ou avaliação de políticas. Traduzem o primeiro enfoque como uma fase preliminar e preparatória à segunda, esclarecendo que o critério “[...] ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a torna preferível a qualquer outra” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 99). Quanto à avaliação de política(s), os autores ressaltam que as decisões governamentais têm privilegiado dois aspectos: o primeiro consiste em gerar um produto físico, tangível e mensurável, enquanto que o segundo busca produzir um impacto que tanto pode ser físico, tangível e/ou mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões. Conforme discutiremos, os nossos estudos se valem de elementos de uma política do Programa Escola Ativa com enfoque na análise do processo de implementação em Jardim do Seridó/RN entre 1998 e 2009.

Segundo Cohen e Franco (1993), as classificações ou tipos de avaliação se diferem em função do tempo de sua realização e dos objetivos pretendidos; de quem as realiza; a sua natureza; da escala que assume; e também depende da influência ou competência decisória². Esta última se concentra em duas dimensões temporais: avaliação de processo ou de impacto. Apesar de se avaliar o processo de implementação das políticas, percebemos que sua “[...] função maior é a de observar em que medida o programa está sendo implementado como planejado” (CAVALCANTI, 2008, p. 7). Visa, ainda, determinar “[...] a medida em que os componentes de um projeto contribuem ou são incompatíveis com os fins

² Em função de quem realiza, a avaliação pode ser: a) externa; b) interna; c) mista; d) participativa. Sobre a função da escala de projetos, distinguem-se entre as de grandes e pequenos projetos. Com relação ao processo decisório, os destinatários da avaliação podem ser os dirigentes superiores que definem as políticas, os administradores ou os técnicos que executam os projetos. (COHEN; FRANCO, 1993).

perseguidos” (COHEN; FRANCO, 1993, p. 109). Uma investigação com enfoque na implementação “[...] se propõe a examinar aqueles fatores que contribuíram para a realização ou não-realização dos objetivos das políticas públicas” (PEDONE, 1986, p. 31). Ao cotejar os modelos analíticos das avaliações de processos, Draibe (2001, p. 25, grifos nosso) ressalta que as políticas públicas percorrem um “[...] ciclo vital, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles, de envelhecimento ou decrepitude. É este *ciclo* (ou alguns de seus momentos) que constitui objeto das *avaliações de processo*”.

Segundo a literatura que discute a avaliação de políticas públicas os estudos sobre os processos de implementação devem buscar responder à seguinte questão: em que medida os objetivos propostos pelo programa estão sendo (ou foram) atingidos com as práticas que suscita. De igual modo, outros autores como Silva e Costa (2000), Cavalcanti (2008) e Cohen e Franco (1993) também explicitam que essa questão é basilar numa análise de processo. Ademais, Pressman e Wildavsky (1998), acrescentam como questões que podem orientar a pesquisas com o enfoque de avaliação: 1) Quando avaliar? 2) Onde? 3) Para quem? 4) O quê? 5) Por quê? Sabe-se que em estudos científicos “[...] todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Quando não se indaga ou problematiza um objeto de investigação, não pode haver conhecimento científico, pois, as contradições da realidade não se evidenciam. O conhecimento, como produção histórica e social é construído quando [...] Um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado” (BACHELARD, 1996, p. 18). Nesse sentido, essa pesquisa é permeada pelas seguintes questões:

- 1) Em sua proposição de *minimizar uma lacuna* no sistema educacional brasileiro, a implementação do Programa Escola Ativa como uma política pública de educação estaria contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas junto às escolas rurais com turmas multisseriadas em Jardim do Seridó/RN?
- 2) O processo de *capacitação e de acompanhamento* do Escola Ativa estaria garantindo a apreensão e aplicabilidade dos componentes teórico-metodológicos que orientam a sua execução?

A pesquisa tem como matriz³ as dimensões de análise: *ambiente físico-escolar*, *a formação e o acompanhamento* dos profissionais que atuam com a metodologia e o *ciclo didático*, acompanhadas de suas respectivas variáveis, indicadores e instrumentos. Seguindo essa lógica, adotamos como modelo avaliativo a proposição de Draibe (2001) usado para avaliações dessa natureza e construímos um *quadro de referência metodológica*, conforme mostra o modelo abaixo, estando integralmente delineado no anexo 1:

MATRIZ DE ANÁLISE		
1 DIMENSÕES:	1 VARIÁVEIS: 1.1 Indicadores:	1 INSTRUMENTOS:

Quadro 1 - Quadro de referência metodológica
Fonte: Dye (2009) e Draibe (2001)

Para Draibe (2001) Lima Júnior (1978) e Costa e Castanhar (2003), cada dimensão de pesquisa deve ser constituída por um grupo de variáveis⁴ e de indicadores⁵, que permitem avaliar em que medida um determinado programa foi implementado, tendo como referência de análise o seu planejamento e respectivos objetivos. A dimensão de análise ambiente físico-escolar investigou por meio de observações, notas de campo e produção de fotografias se os ambientes físicos das escolas rurais em Jardim do Seridó são espaços educativos organizados e propícios ao desenvolvimento do trabalho docente com a metodologia do Escola Ativa junto às turmas multisseriadas. Observamos ainda se os espaços são arejados e dispõem de equipamentos e de materiais didáticos e outras variáveis necessárias à *suficiência* e

³ Estamos nos respaldando em Dye (2009), que descreve o mapeamento dos modelos de análise de políticas e, nesse particular, ressalta que as pesquisas com enfoque no ciclo da política, o qual o autor denomina de *processo* político-administrativo (agenda, formulação, implementação e avaliação), deve apresentar uma matriz de análise em seu delineamento teórico-metodológico.

⁴ As variáveis se constituem em um conjunto de indicadores que, na particularidade de uma pesquisa de implementação busca identificar as relações entre o desenho e a execução das políticas (PEREZ, 2007).

⁵ Indicadores são recursos metodológicos, “[...] empiricamente referido que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. Para a pesquisa acadêmica, o Indicador Social é, pois, o elo de ligação entre os modelos explicativos da Teoria Social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados” (JANNUZZI, 2004, p. 15). Os indicadores podem ser classificados como objetivos ou quantitativos e subjetivos ou qualitativos. “Os indicadores objetivos se referem a ocorrências concretas ou entes empíricos da realidade social, construídos a partir das estatísticas públicas disponíveis. [...] Os indicadores subjetivos ou qualitativos, por outro lado, correspondem a medidas construídas a partir da avaliação dos indivíduos ou especialistas com relação a diferentes aspectos da realidade [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 20).

à *qualidade* das práticas pedagógicas. A *suficiência* refere-se à disponibilidade do material, espaço ou equipamento quando dele se necessita. A *qualidade* deve indicar a adequação do material à prática pedagógica que se desenvolve por meio da metodologia, suas condições de uso, conservação, organização, etc. (RIBEIRO; GUSMÃO, 2007).

As dimensões: Formação e acompanhamento e Ciclo Didático (planejamento, aplicação e avaliação) dos profissionais que atuam no Escola Ativa estão associadas à variáveis intervenientes, analisadas em uma perspectiva histórico-crítica⁶ a qual aborda aspectos relacionados aos sujeitos⁷ – supervisoras e professoras envolvidas no processo de implementação e de execução do Programa em Jardim do Seridó. Costa e Castanhar (2003) enfatizam que ao se analisar os componentes de um programa governamental, é mister descrevê-los completa e adequadamente, pois, esse procedimento

[...] é essencial para se avaliar a sua execução. Componentes são as estratégias, atividades, comportamentos, formas de comunicação e tecnologias necessárias para implementação do programa, bem como a especificação dos beneficiários e as situações em que se dá a implementação. [...] A adequada e precisa identificação dos componentes do programa permitirá que se avalie quais os aspectos do programa foram implementados como previsto, quais não foram e quais fatores influenciaram eventuais discrepâncias na implementação (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 984).

Assim entendido, o Programa Escola Ativa é composto por quatro componentes curriculares que são basilares para assegurar a execução de sua metodologia: os *Guias de Aprendizagem*, os *Cantinhos de Aprendizagem*, o *Governo Estudantil* e a *Articulação com a comunidade*. Tomando-se a ideia de ciclo

⁶ A concepção histórico-crítica orienta a compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que influencia perspectivas metodológicas de investigação científica, principalmente na pesquisa social e humana, conforme a dialeticidade da natureza do homem e da sociedade em sua construção histórica (LEITE, 1994). Uma pesquisa científica é um processo que articula o lógico com o real, a teoria com a realidade. Por isso, configura-se como estudo que gera “[...] um conhecimento científico e, conseqüentemente, uma tese destinada a relatá-la, deve superar, necessariamente, o simples levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los no nível de uma interpretação teórica” (SEVERINO, 2004, p. 149). Desse modo, para realizá-la, além de requerer maturidade intelectual do pesquisador e deve associar-se a uma visão crítica de mundo, que se processa em âmbito acadêmico, de modo que se “[...] manifesta no próprio processo de investigação do real” (LEITE, 1994, p. 11).

⁷ Desenvolvemos entrevistas semi-estruturadas junto às 4 (quatro) professoras que atuam com a metodologia do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó e mais 3 (três) supervisoras pedagógicas. Destas, uma trabalhou como professora e atualmente é supervisora junto ao Programa. Conforme combinado previamente, as entrevistadas escolheram codinomes para preservarem a sua identidade, sendo estes relacionados à nomenclatura da vegetação predominante na região do Seridó.

didático explicitada por Zabala (1998), a prática educativa decorre de uma visão processual. Entendemos assim que na especificidade desse Programa tal concepção é imprescindível à apreensão e aplicabilidade teórico-metodológica do Escola Ativa. A expressão *ciclo didático* é também usada nessa pesquisa para estabelecer a relação com a concepção do ciclo da política, explicitada por Frey (2000) e que se constitui como um dos aportes analíticos da investigação. Desse modo, a dimensão *ciclo didático*, comporta as variáveis planejamento, aplicação e avaliação da aprendizagem, compreendidas como intervenção pedagógica que

[...] tem um *antes* e um *depois* que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O *planejamento* e a *avaliação* dos processos educacionais são uma peça inseparável da atuação docente [...] Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação (ZABALA, 1998, p. 17, grifos do autor e nosso).

Acerca do *acompanhamento* político-administrativo do Programa, identificamos na literatura sobre avaliação de políticas públicas referências teóricas que mostram a importância de se assegurar a implementação das ações, entendendo-a como

[...] processo sistemático e periódico de análise da gestão, funcionamento e desempenho de programas e projetos. Tem como objetivo identificar desvios na execução das ações, entre o programado e o executado, diagnosticando suas causas e propondo ajustes operacionais, com vistas à adequação entre o plano e sua implementação (CAVALCANTI, 2008, p. 8).

O acompanhamento do Escola Ativa como prática pedagógica, conforme a proposta do Programa deve ser realizado por meio da supervisão municipal, que deve visitar as escolas – *in loco* – e promover atividades como os microcentros, na fim de identificar as dificuldades para a aplicação didática da metodologia que consistem em compartilhar idéias e experiências entre os docentes de diferentes escolas. Conforme ressaltam as diretrizes para a implementação do Programa Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2005a), o acompanhamento também está associado à formação continuada, a qual pode possibilitar a apreensão para a aplicação e articulação dos componentes metodológicos, além de revisar e corrigir as práticas no que concerne às dificuldades de ordem didático-pedagógica. Desse modo, as diretrizes orientam que o acompanhamento seja permanente “[...] visando à

internalização e à sustentabilidade da estratégia pelas Secretarias de Educação e à intervenção pedagógica coerente e simultânea para a melhoria das práticas observadas em sala de aula” (BRASIL. MEC, 2005a, p. 34).

Conforme já mencionamos, para o desenvolvimento da pesquisa elegemos alguns instrumentos que estão associados a uma abordagem qualitativa, a qual desenvolve modelos teóricos que contribuem para se compreender a ação social. Para Minayo et al (2005), o desenvolvimento de pesquisas de avaliação por meio de abordagens qualitativas ainda é recente, e vem se difundindo nos últimos vinte anos. Pesquisas com essa abordagem podem superar os procedimentos dos estudos avaliativos de caráter predominantemente positivistas, visto que os programas governamentais tendem a desenvolver suas metas durante o processo de execução, o que, segundo os autores citados, dificulta conhecer seus benefícios utilizando-se de meios fixos e inalteráveis. Reforçando o que vem sendo cotejado no delineamento de nosso objeto de estudo, identificamos também nos estudos de Draibe (2001, p. 30) que as avaliações com enfoque no processo de implementação das políticas, “[...] de natureza qualitativa, buscam identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos”. Para atingir o objetivo proposto, alguns procedimentos teórico-metodológicos foram adotados, quais sejam: a revisão da literatura; entrevistas semi-estruturadas; observação *in loco*, notas de campo; análise documental e o uso de recursos fotográficos. A revisão da literatura significa:

[...] para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa [...] afinar suas perspectivas teóricas, processar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções [...] (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 112).

Conforme tem sido ressaltado, além da revisão da literatura, o objeto de estudo de uma tese pode se apropriar de outros recursos, visto que em sua maioria, todas as “[...] fontes não existem ainda sob a forma de textos escritos, mas devem tornar-se os textos que você inserirá na tese à guisa de documentos: dados estatísticos, transcrições de entrevistas [...]” (ECO, 2005, p. 95). Quanto à análise documental, esta desempenhou uma função privilegiada no processo de construção da pesquisa, pois que as políticas de educação e, em particular, o Programa Escola

Ativa, seguem orientações estabelecidas por meio de leis, normas, decretos, portarias, entre outros documentos. “São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Documentos como as diretrizes para a implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2005a); Escola Ativa: aspectos legais (BRASIL. MEC, 2001); Guia para formação de professores da Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2005b); Escola Ativa: orientações para a supervisão municipal (BRASIL. MEC, 2003b); Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores (BRASIL. MEC, 2008a); Projeto Base do Programa Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2008b), entre outros, constituíram-se em dados relevantes para analisarmos todas as dimensões da matriz de análise da nossa investigação.

Ainda como parte dos procedimentos de pesquisa, também aplicamos entrevistas semi-estruturadas junto aos sujeitos⁸ da pesquisa, permitindo maior flexibilidade e possibilitando “[...] um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças, de seus valores” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189). Esse procedimento foi aplicado junto a três, das seis supervisoras pedagógicas que atuaram no Programa no período de 1998-2008 e quatro, das cinco professoras que atuam no Programa, em Jardim do Seridó/RN. Destas, duas trabalham com o Escola Ativa desde a sua implementação naquele município. Antes das entrevistas e até mesmo de qualquer iniciativa concernente à pesquisa, no dia 09 de março de 2009 nos apresentamos formalmente à Secretaria Municipal de Educação daquele município, portando o ofício de apresentação e de esclarecimentos sobre os fins da pesquisa, devidamente assinado pela orientadora (anexo 2).

Em seguida, mantivemos os primeiros contatos com as entrevistadas, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e das entrevistas semi-estruturadas e, ao mesmo tempo, procedemos à coleta de documentos relacionados à implementação

⁸ Não conseguimos contato com todas as supervisoras, pois algumas mudaram de domicílio e não foram identificadas. Das cinco professoras que atuavam em 2009, apenas uma não nos possibilitou acesso à entrevista, pois era contratada temporariamente à época e com a mudança da gestão municipal, o seu contrato não foi renovado. Insatisfeita com a situação, alegou que o seu esposo não lhe permitiu que concedesse a entrevista, entendendo que se o fizesse, estaria contribuindo com a atual gestão municipal.

e execução do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó. As entrevistas foram gravadas por meio digital entre 11 de março e 15 de maio de 2009. Reforçando os objetivos de tais procedimentos, antes de realizar as entrevistas entregamos as declarações de *sigilo ético-científico* (anexo 3), a fim de assegurar que o uso desses procedimentos e os documentos referentes às escolas rurais, como as monografias das comunidades seria exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Após as transcrições, encaminhamos o conteúdo escrito das entrevistas a cada uma das professoras e das supervisoras a fim de conferirem se as perguntas e as respostas condiziam com as gravações. Em junho de 2009, retornamos ao município e solicitamos às entrevistadas que assinassem o termo de *consentimento esclarecido* (anexo 4), constando, inclusive, o **codinome para publicação na tese**. Tanto as declarações de *sigilo ético-científico* quanto o *consentimento esclarecido* seguiram o modelo proposto por Rosa e Arnoldi (2006). Em 05 de fevereiro de 2010, retornamos ao município a convite da Secretaria Municipal de Educação para ministrar uma palestra sobre o *trabalho pedagógico em turmas multisseriadas*, contando com a participação da atual supervisora municipal do Escola Ativa em Jardim do Seridó e de todas as professoras que atuam no Programa. Reunidos durante o turno matutino, aproveitamos para levantar algumas questões relacionadas à dimensão *formação e acompanhamento*, as quais foram discutidas coletivamente, esclarecendo assim esse aspecto na investigação.

A escolha das escolas rurais em Jardim do Seridó – referencial empírico da pesquisa – deveu-se, além das possibilidades de acesso às escolas e às informações e documentos, à viabilidade logística e financeira do pesquisador. Devemos considerar ainda que a pesquisa desenvolvida no mestrado em outro município do Seridó (AZEVEDO, 2006b) e a experiência de dois anos como professor substituto no Centro de Ensino Superior do Seridó/UFRN (2004.1-2006.2), nos possibilitou produzir cientificamente vários estudos e desenvolver atividades de ensino, de pesquisa e de extensão que nos permitisse conhecer e analisar com mais profundidade a problemática das escolas rurais com turmas multisseriadas naquela região, o que também nos motivou a desenvolver a pesquisa de doutorado sobre o Programa Escola Ativa. Na escolha também se considera o fato de haver na Região, duas escolas que integraram o projeto-piloto da implementação do Programa no Rio Grande do Norte, em 1998.

Quanto às observações como procedimentos de pesquisa, estas nos permitiram analisar a dimensão *ambiente físico-escolar* e cotejar alguns dados com aqueles coletados nas entrevistas e levantados na revisão da literatura e nos documentos. Segundo Rudio (1986), a observação tanto pode ser assistemática – principalmente no que se refere ao período de exploração dos estudos – quanto sistemática, “[...] chamada também de ‘planejada, estruturada ou controlada’ – é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos [...] requer planejamento e necessita de operações específicas para o seu desenvolvimento” (RUDIO, 1986, p. 44). Trata-se de um procedimento de coleta de dados que possibilita a obtenção de informações de determinados aspectos da realidade e seu objetivo não é apenas o de *ver e/ou ouvir*, mas principalmente perceber nuances e examinar os fatos e os fenômenos, conforme ressalta Triviños (1987).

Para Lüdke e André (1986) esse tipo de procedimento possibilita ainda um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Para tanto, adotamos a modalidade de *observador como participante*⁹, cuja identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados aos sujeitos de pesquisa desde o seu início. A elaboração do roteiro de observação foi orientado pelas variáveis e respectivos indicadores da dimensão de análise da *suficiência e qualidade do ambiente físico-escolar*. Durante as observações, produzimos as notas de campo, visto que

O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Usamos aqui o termo no seu sentido mais estrito (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Os autores orientam que as notas de campo devem se organizar em áreas definidas como: 1) retratos de sujeitos; 2) reconstruções do diálogo; 3) descrição do espaço físico; 4) relatos de acontecimentos particulares; 5) descrição de atividades; e 6) o comportamento do observador. Esclarecem, ainda, que estas têm dimensões de naturezas descritivas e reflexivas. “Alguns investigadores excedem-se no lado reflexivo e escrevem as suas autobiografias. É importante lembrar que as reflexões

⁹ Definição de Lüdke e André (1986) ao explicitarem o papel e os propósitos da observação participante como técnica de pesquisa.

são um meio para a realização de um estudo melhor, e não um fim em si próprias” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 165). Além de contribuir para a sistematização das observações, as notas de campo também nos permitiram esclarecer algumas dúvidas suscitadas durante a realização e análise das entrevistas.

A fotografia¹⁰ também foi utilizada como procedimento de pesquisa e nos possibilitou registrar e analisar particularidades do *ambiente físico-escolar* das escolas rurais, como a residência oficial de uma das professoras, construída pela Secretaria Municipal de Educação a pedido do fazendeiro que doou o terreno para a construção da escola nos anos de 1970. Registramos, ainda, a organização dos cantinhos de aprendizagem, como um dos componentes metodológicos do Programa Escola Ativa. Desse modo, “[...] As fotografias que podem ser utilizadas em investigação educacional qualitativa podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 184). Conforme esse entendimento teórico-metodológico, as fotos foram produzidas pelo autor e apresentam-se como parte do texto. A exemplo do procedimento junto às entrevistadas, antes de produzirmos as fotografias, entregamos à direção do Centro de Ensino Rural de Jardim do Seridó uma declaração de *uso ético-científico das fotografias*, solicitando que fosse assinado um termo de *consentimento esclarecido* para a publicação das fotografias na tese.

Concluída a construção do referencial teórico-metodológico, procedemos à análise política e de avaliação do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó com enfoque no processo de implementação, compreendendo o período de 1998 a 2009. A despeito de como se configuram as análises, alguns estudiosos como Gomes (2003b) esclarecem que na medida em que se trata “[...] de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação ‘análise’, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo” (GOMES, 2003b, p. 68). O autor ressalta, ainda que o pesquisador deve ter a clareza de que não se podem julgar transparentes todas as *conclusões* imediatas e que a pesquisa não se restringe aos procedimentos teórico-

¹⁰ “Quase desde o seu advento, a fotografia foi utilizada em conjunção com a investigação em ciências sociais. Um dos primeiros fotógrafos que fez documentários fotográficos de cariz social foi Jonh Thompson [...] Embora as ciências sociais e a fotografia estejam ligadas desde há longo, só recentemente as fotografias capturaram a atenção de um número significativo de investigadores [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 165).

metodológicos, devendo ser também criativo e conhecedor de forma objetiva e subjetiva do universo dos seus estudos.

Temos como hipótese que a falta de uma metodologia de ensino em turmas multisseriadas não se constitui, isoladamente, em uma iniciativa capaz de superar as lacunas identificadas nas condições objetivas das escolas localizadas em contextos rurais. Pesam as condições de infra-estrutura física, materiais, pedagógicas, tecnológicas, a desvalorização do trabalho docente ainda mais dispare no setor e a sobrecarga de trabalho, entre outras não consideradas nas políticas educacionais. Ademais, ao revisarmos a literatura de análise e de avaliação das políticas públicas, conforme cotejaremos no item seguinte, percebemos que geralmente estas não cumprem o ciclo da implementação, provocando incongruências e inoperâncias entre o planejamento e sua execução.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: PROCESSOS, DIMENSÕES E CARACTERÍSTICAS

O debate sobre as políticas públicas tem se evidenciado desde os anos de 1930¹¹ nos Estados Unidos da América, quando a intervenção estatal assumiu um papel determinante no desenvolvimento do sistema capitalista, por meio do controle da moeda e da força de trabalho, entre outros fatores. Depois da Segunda Guerra Mundial essa discussão girou em torno da temática do direito público e da economia institucional, e:

Na área do governo propriamente dito, a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas conseqüências. Seu introdutor no governo dos EUA foi Robert McNamara, que estimulou a criação, em 1948, da *RAND Corporation*, organização não-governamental financiada por recursos públicos e considerada a precursora dos *think tanks*. [...] A proposta de aplicação de métodos científicos às formulações e às decisões do governo sobre problemas públicos se expande depois para outras áreas da produção governamental, inclusive para a política social (SOUZA, 2006, p. 22-23, grifo da autora).

¹¹ “Considera-se que a área de políticas públicas contou com quatro grandes *pais* fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Laswell (1936), que introduziram a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo” (SOUZA, 2006, p. 23, grifo da autora).

A partir dos anos de 1950¹², desencadearam-se discussões sobre as análises de políticas públicas no cenário da ciência política (*policy science*). Na Europa, especificamente na Alemanha, “[...] a preocupação com determinados campos de políticas só toma força a partir dos anos de 70, quando com a ascensão da socialdemocracia o planejamento e as políticas setoriais foram estendidos significativamente” (FREY, 2000, p. 214). A partir dos anos de 1980, os estados norte-americanos criaram o grupo temático de políticas públicas na *Associação Americana de Ciência* (1983) e, ao contextualizar essa discussão na Europa, Souza (2008) enfatiza que, diferentemente da Alemanha, na França a discussão não atribuiu a mesma ênfase à temática. Por volta de 1990, em particular, os Estados Unidos contemplaram a economia na abordagem do tema.

Somente nos anos de 2000 percebe-se que a temática ganha relevância na agenda da maioria dos países que desenvolveram políticas restritivas de gastos, sobretudo aqueles considerados pelos organismos multilaterais em fase de desenvolvimento. Conforme Souza (2008)¹³ muitos governos passaram a exercer um papel que substituiria o desenho e a execução das políticas públicas econômicas e sociais do tipo keynesianas promovendo ajuste fiscal, orçamentos equilibrados e restrições à intervenção do Estado na economia e com limitações às políticas sociais. No debate sobre as características e os processos das políticas públicas, fazem-se constantes críticas à lacunas na teorização em suas análises (*policy analysis*).

Frey (2000, p. 215), ressalta que isso se deve ao fato de que o interesse do conhecimento sobre o tema concentra-se na empiria e na prática política,

¹² Ao discutir sobre os fundadores da área de políticas públicas, Souza (2006, p. 23-24) mostra que “[...] Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. [...] Lindblom (1959, 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí porque as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. Easton (1965) contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo o autor, políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos”.

¹³ Essa retrospectiva histórica em torno das concepções, dos conceitos e das definições das políticas públicas decorre de estudos desenvolvidos nas disciplinas: “Análise e avaliação de políticas públicas setoriais – 2006.2”, “Avaliação de políticas públicas – 2007.1”, “Seminário especial: avaliação de políticas públicas exitosas – 2007.2” e “Seminário especial: temas de políticas públicas e realidade brasileira – 2008.2”, ministradas pelo Prof. Dr. Lincoln Moraes de Souza (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/UFRN).

suscitando, inclusive, questionamentos, acerca de sua cientificidade. Referindo-se à *policy analysis* nos países em desenvolvimento, o autor destaca que

[...] é preciso levar em consideração o fato de que o instrumento analítico-conceitual (deficitário) foi elaborado nos países industrializados e, portanto, é ajustado às particularidades das democracias mais consolidadas do Ocidente. Defendo a tese de que as peculiaridades socioeconômicas e políticas das sociedades em desenvolvimento não podem ser tratadas apenas como fatores específicos de *polity* e *politics*, mas que é preciso uma adaptação do conjunto de instrumentos da análise de políticas públicas às condições das sociedades em desenvolvimento (FREY, 2000, p. 215-216, grifos do autor).

Acompanhando essa vertente de discussão sobre a análise de políticas públicas, Frey (2000) apresenta alguns conceitos básicos e abordagens de análise de políticas públicas e suas implicações político-administrativas em países como o Brasil. Para defini-las conceitualmente têm-se adotado no âmbito da ciência política os termos *polity* (instituições públicas), *politics* (processos políticos) e *policy* (conteúdos da política), assim conceituadas por Frey (2000):

A dimensão institucional *polity* se refere à ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; no quadro da dimensão processual *politics*, tem-se em vista o processo político, freqüentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; a dimensão material *policy* refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000, p. 217, grifos do autor).

Com essa abordagem compreende-se que a análise de políticas investiga o grau de influência de suas estruturas (*polity*) e dos processos de negociação (*politics*) sobre os resultados materiais que se julgam concretos (*policy*). Ainda no campo dessas concepções, destacam-se as disputas políticas, econômicas e ideológicas, além de outras formas que expressam relações de força e de poder, sempre que imprimem suas marcas nos programas, repousando “[...] em orientações e preferências, envolvendo cálculos estratégicos, escolhas e decisões por parte dos agentes que o conduzem e o implementam ou dele se beneficiam” (DRAIBE, 2001, p. 27). Concordamos com a autora, sobretudo em se tratando da análise de programas com o caráter do Escola Ativa, cujas concepções são permeadas por orientações e diretrizes decorrentes de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Nesse campo, entrecruzam-se relações de forças em âmbito nacional, regional e local, sobretudo no processo de formulação e de implementação de políticas. Discutindo sobre a problemática, os estudos de Arretche (2001) ressaltam que no Brasil, os programas de ação pública são formulados e implementados por meio de um processo de integração entre vários níveis de governo e de agentes não-governamentais, quando diz: “Atualmente, raros são os programas que não são implementados no contexto de um sistema de relações intergovernamentais e de parcerias as mais diversas com a sociedade civil” (ARRETCHÉ, 2001, p. 54). Essas interações geram, por conseguinte, conflitos e coalizões na esfera político-administrativa, de modo que, geralmente, os membros “[...] acabam criando laços internos de solidariedade, o que lhes possibilita se defender e agir contra os outros *policy networks* considerados concorrentes” (FREY, 2000, p. 222, grifo do autor).

Seguindo essa lógica, a análise da concepção de arena política (*policy arena*)¹⁴, tem como pressuposto o fato de que “[...] as reações e expectativas das pessoas afetadas por medidas políticas têm um efeito antecipativo para o processo político de decisão e de implementação” (FREY, 2000, p. 223). Sobre esse assunto, Souza (2006) resalta que as pessoas encontram diferentes formas de apoiar ou de rejeitar as iniciativas políticas e que conflitos e as disputas no âmbito das decisões passam por diferentes arenas, destacando-se quatro dimensões, a saber:

O primeiro [aspecto] é o das *políticas distributivas*, cujas decisões são tomadas pelo governo, que consideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões em detrimento do todo. O segundo é o das *políticas regulatórias*, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das *políticas redistributivas*, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas, em curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; [...] O quarto é o das *políticas constitutivas*, que lidam com procedimentos [...]. (SOUZA, 2006, p. 5, grifos nosso).

Percebemos assim que mesmo que a existência de arenas produza consequências determinantes no processo político, geralmente as discussões e as decisões sobre modificações no sistema político não envolvendo os sujeitos e/ou os agentes institucionais de setores mais amplos da sociedade, traduz-se de modo que “[...] O interesse da opinião pública é sempre mais dirigido aos conteúdos da política e bem menos aos aspectos processuais e estruturais” (FREY, 2000, p. 225). Essa

¹⁴ Conceito usado por Lowi (1964) para definir os espaços em que se desenham as tipologias de políticas.

particularidade apresenta-se nos estudos de Arretche (2001) os quais reforçam a perspectiva de que, geralmente, “[...] Os objetivos e *estratégias* de um programa expressam, portanto, as decisões e as preferências de uma autoridade central (em qualquer nível em que esta autoridade esteja inserida)” (ARRETCHE, 2001, p. 46).

Nesse caso, os sujeitos e/ou beneficiários se limitam a participar apenas do processo de execução das ações e não de todas as fases¹⁵ da política, conforme evidenciamos na implementação do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó. Conforme Frey (2000), a subdivisão da política em ciclos parece atribuir consistência do ponto de vista analítico, pois, possibilita distinguir a percepção e a definição de problemas (agenda), a tomada de decisões (formulação), a implementação (execução) de políticas e avaliação política e/ou da política, subsidiando eventual correção nos rumos da(s) política(s). Para Cavalcanti (2008), o ciclo da política (*policy cycle*) não deve ser entendido como um processo linear, mas sim dinâmico, devendo envolver, além dos formuladores e os executores, os sujeitos beneficiários da política.

1.2.1 AGENDA

Entendemos a agenda como um processo constante de discussão e de definição da política pelo qual se propõe e se decide sobre as questões que a nortearão. No Brasil, conforme Souza (2008), as discussões em torno da agenda das políticas públicas, enfocando os problemas sociais, se desencadearam pela primeira vez em 1979. o interesse pelos estudos nessa área data dos anos de 1980 e de 1990, quando a idéia de Reforma do Estado tornou-se um dos princípios norteadores da agenda pública. Atualmente, observamos maior participação de setores ou instituições sociais nesse processo, fazendo com que a agenda pública não se reduza

¹⁵ O ciclo ou as fases das políticas (*policy cycle*) também é enfatizado como uma importante abordagem na conjuntura das análises de políticas (*policy analysis*). Essa concepção “[...] acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para análise da vida de uma política pública. As várias fases correspondem a uma seqüência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram em cada fase” (FREY, 2000, p. 226).

[...] aos governos, parlamentares, técnicos, funcionários de carreira, grupos de pressão ou interesse, acadêmicos, a mídia e os partidos políticos. [...] Existem movimentos sociais e que, direta ou indiretamente, eles jogam um papel na definição e construção da agenda e que não são confundidos com simples grupos de pressão ou de interesse (SOUZA, 2006, p. 88).

Associando esse debate à implementação do Programa Escola Ativa – como uma iniciativa governamental voltada aos que trabalham e estudam em turmas multisseriadas –, ao que parece, não contempla devidamente os sujeitos (profissionais e comunidade escolar) de forma integrada e participativa. As discussões em torno desse programa ainda restringem-se ao âmbito dos órgãos oficiais, como o MEC, das instituições formadoras (Universidades), bem como das Secretarias Estaduais de Educação. Isso compromete a participação, o desenvolvimento do programa, pois é na fase da agenda que se decide sobre a formulação e/ou implementação de uma determinada política. Analisando problemáticas dessa natureza (FREY, 2000, p. 227), mostra que seria necessário “[...] pelo menos uma avaliação preliminar sobre custos e benefícios das várias opções disponíveis de ação, assim como uma avaliação das chances do tema ou projeto de se impor na *arena* política”, o que geralmente não ocorre com as ações governamentais com a natureza do Escola Ativa. Corroborando com essa perspectiva teórica, Arretche (2001) enfatiza que as políticas são concebidas, na maioria das vezes, sem a transparência e o necessário conhecimento das informações sobre a realidade sobre a qual se pretende interferir.

1.2.2 FORMULAÇÃO

Sendo a formulação a fase de construção dos parâmetros de definição das alternativas políticas e do programa de ações, propriamente dito, esta se apresenta como de fundamental importância para a implementação de uma política pública. Durante a formulação de uma política pública se definem os princípios e as concepções que fundamentam os conteúdos e os objetivos, as metas e os recursos, dentre outros aspectos. “Na visão clássica do *policy cycle*, a formulação é desenvolvida por uma autoridade, ou por um conjunto de autoridades que

expressam suas escolhas, preferências que podem divergir daquelas que a sociedade considera relevante” (CAVALCANTI, 2008, p. 3). Nesse momento,

[...] é preciso escolher a mais apropriada entre as várias alternativas de ação. Normalmente precedem ao ato de decisão propriamente dito processos de conflito e de acordo envolvendo pelo menos os atores mais influentes na política e na administração. Em geral, a instância de decisão responsável decide sobre um *programa de compromisso* negociado já antecipadamente entre os atores políticos mais relevantes. Decisões *verdadeiras*, isto é, escolhas entre várias alternativas de ação, são raras exceções nesta fase do ciclo político (FREY, 2000, p. 227-228, grifos do autor).

Analisando o processo de implementação de iniciativas como o Programa Escola Ativa à luz dessa e de outras referências, percebemos que geralmente as decisões das políticas educacionais no Brasil, tanto na formulação, quanto na implementação, partem de orientações externas, como ocorreu com a reforma educativa¹⁶ desencadeada nos anos de 1990. “Em princípio, as vontades, os interesses, as lealdades e as concepções ideológicas dos diversos agentes envolvidos em um programa público dificilmente serão inteiramente coincidentes” (ARRETCHE, 2001, p. 48). Essa evidência não se aplica exclusivamente a esse programa de educação rural, mas a outros que também chegam ao interior das escolas e são

[...] elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico dilui-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos. [...] o projeto político-pedagógico tornou-se secundário, mas instrumento para justificar o sistema e servir à burocracia (SILVA, 2003, p. 299).

Nessa perspectiva, a investigação mostra que a implementação do Programa Escola Ativa imprime um caráter pragmático às práticas pedagógicas, e não é por acaso que a iniciativa tem a sua matriz filosófica ancorada na escola ativa, o qual privilegia atividades físicas e manuais, não requerendo aprofundamento intelectual para desenvolvê-las e facilitando o trabalho concomitante com estudantes de diferentes idades, o que é característico das turmas multisseriadas.

¹⁶ Gajardo (1998), Oliveira e Duarte (2003), Peroni (2003) e Cabral Neto (2007).

1.2.3 IMPLEMENTAÇÃO

A implementação de uma política, particularmente, a dimensão das decisões remete à ideia de processo e expressa a transição do seu estado embrionário cuja finalidade é executar o que foi discutido, proposto e formulado. Nesse sentido, Pressman e Wildavsky (1998) ressaltam que o valor de uma política não se mede pelas expectativas geradas, pelo que foi conquistado ou posto na agenda e/ou até mesmo definido como parte do processo decisório, mas pela real e concreta possibilidade de ser implementada. Para os autores, a implementação significa precisamente levar a cabo, lograr, realizar, produzir, completar uma ação. E acrescentam que o mundo está cheio de propostas políticas que *abortam* (PRESSMAN; WILDAVSKY, 1998). Propostas políticas são abortadas quando a implementação não ocorre ou quando as ações descaracterizam o desenho original. Essa é uma das razões que justificam porque “[...] os resultados e impactos reais de certas políticas não correspondem aos impactos projetados na fase de formulação” (FREY, 2000, p. 228). Na esfera da administração pública,

[...] a implementação de políticas ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação, mutação esta que é inteiramente *alheia à vontade dos implementadores* [...] Ou, ainda, é possível que um fato novo, que pode ser desde um escândalo de natureza política até uma alteração (inesperada) em uma variável econômica extremamente relevante, implique modificações [...] (ARRETCHE, 2001, p. 51-52).

Concordando com a autora, entendemos que em realidades semelhantes, como naquela em que o Programa Escola Ativa é executado (Jardim do Seridó/RN), fatos concretos como a transição de governos, a rotatividade dos profissionais, ou medidas administrativas de fechamento de escolas rurais, assim como a descontinuidade de acompanhamento, têm interferido na implementação dessa política. Evidências como essas se apresentam nos estudos de Lobo (2007), ao afirmar que alguns problemas, como a descontinuidade político-administrativa é um traço característico das iniciativas governamentais da administração pública brasileira. Parte da literatura esclarece ainda, que a implementação de uma política depende do cumprimento de suas ações e metas, pois “[...] La implementación

puede considerarse como un proceso de interacción entre la fijación de metas y las acciones engranadas para alcanzarlas” (PRESSMAN; WILDAVSKY, 1998, p. 55).

A implementação somente ocorre, segundo os autores, quando a política se transforma em programa, sendo um processo que ocorre logo após um determinado projeto transformar-se em lei, diretrizes, dentre outros marcos que fazem as decisões políticas em propostas de serviços públicos executáveis, conforme também sugere Pedone (1986). Igualmente à perspectiva teórico-metodológica de Pressman e Wildavsky (1998), entende-se que essa fase consolida-se quando a legislação que regulamenta o programa é aprovada, “[...] e quando recursos tenham sido destinados no orçamento ou por outros meios de custear a atividade” (PEDONE, 1986, p. 31). Destaca-se ainda que, geralmente, os problemas identificados na implementação de um programa são atribuídos à inabilidade em alcançar os seus objetivos ou em redefini-los, quando se faz necessário. Assim, podemos definir um programa como o “[...] esforço planejado e organizado que tem em vista a atenuação ou melhoria de condições sociais julgadas insatisfatórias” (HOLANDA, 2003, p. 31). Ou, ainda, para Ala-Harja e Helgason (2000, p. 8) pode ser entendido como

[...] um conjunto de atividades organizadas para realização dentro do cronograma e orçamento específicos do que dispõe para implementação de políticas, ou seja, para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis. O termo pode comportar atividades relativamente menos abrangentes ou programas de amplo escopo. Contudo, deve-se salientar que o conceito de programa pode variar de um país para outro, chegando mesmo a não ser usado em muitos deles.

No Brasil, a configuração de uma política pode se traduzir em quatro categorias operacionais: a) programa; b) projeto; c) atividade; d) operações especiais. Em educação, geralmente a terminologia mais usada é a de programa e de projeto, assim definidas:

Programa: instrumento de organização da ação governamental, visando a concretização dos objetivos pretendidos, sendo mensurado por metas estabelecidas [...]. *Projeto*: instrumento de programação para alcançar o objetivo de um programa, envolvendo um conjunto de operações limitadas no tempo, das quais resulta um produto que concorre com a expansão e o aperfeiçoamento da ação do governo (SILVA; COSTA, 2000, p. 10, grifos nosso).

A compreensão desses conceitos é fundamental para que não se atribuam terminologias inadequadas às políticas públicas, a exemplo das características que o

Escola Ativa assume. Considerado como um Programa, os documentos oficiais usam a terminologia *estratégia*¹⁷ *metodológica*. A explicação para o uso dessa terminologia pode estar relacionada aos interesses técnicos e políticos do BM, que o patrocina no Brasil desde 1998, pois é corrente o uso de tal definição para os programas e projetos desenvolvidos pelo MEC, decorrentes do FNDE. Segundo Silva (2003), nos últimos 50 anos a atuação e a interferência do Banco Mundial na política educacional brasileira evidenciou-se por meio de projetos com natureza semelhante aos do Projeto Nordeste I e II, o EDURURAL/NE na década de 1980, bem como o FUNDESCOLA¹⁸, sendo estes dois últimos os arcabouços de financiamento e implementação de iniciativas semelhantes ao Escola Ativa. Sobre esse aspecto, Torres (1992) também enfatiza que a influência do Banco Mundial

¹⁷ “Os conceitos e noções nunca são inocentes e empregando as noções do adversário para lhe retorquir conferimos-lhes legitimidade e permitimos a sua persistência. Qualquer noção ou conceito só adquire significado quando integrado numa problemática teórica global que o institui [...]” (POULANTZAS; MILIBAND, 1975, p. 12). Recorrendo à literatura que discute o conceito de estratégia, percebe-se que as suas definições são “[...] quase tão numerosas quanto os autores que as referem. Existindo, embora, convergência em alguns aspectos que estão na base do conceito, o conteúdo e os processos de formação da estratégia são objecto de abordagens muito diversas que assentam na forma como os autores concebem a organização e entendem o seu funcionamento. [...] Todas as definições de estratégia assentam na inseparabilidade entre a organização e o meio envolvente que, se por um lado representa uma condicionante à sua actividade, por outro, lhe oferece oportunidades que importa aproveitar. É esta relação entre organização e envolvente que dá sentido ao conceito de estratégia. O conceito de estratégia é freqüentemente utilizado no sentido militar. Neste sentido exclui a escolha dos fins pertencente ao domínio político ao mais alto nível e dos planos detalhados para os atingir (táctica)” (NICOLAU, 2001, p. 3-6). Tomando como referência os estudos de Nicolau (2001) e sabendo da fonte de financiamento do Programa Escola Ativa, pode-se interpretar que o uso do termo *estratégia* pode designar o conjunto de critérios de decisão, escolhidos, *a priori*, pelo agente financiador e gestores das políticas (núcleo estratégico) para orientar a sua formulação e execução. Outra ação dessa natureza que ficou evidente na pesquisa foi aquela de co-responsabilizar os municípios pela implementação do Programa, a partir da estratégia da *expansão autônoma*, visto que os quatro primeiros anos (1998-2001), o MEC, por meio do FNDE, oferecia a capacitação e as condições para acompanhamento do programa, contratando supervisoras regionais, distribuía o material didático, o kit pedagógico, o mobiliário escolar, os recursos midiáticos (TV e videocassete) e ainda patrocinava a reforma dos prédios. Com a *expansão autônoma*, o MEC fornece o material didático, o kit pedagógico e capacita/orienta os técnicos estaduais, a fim de coordenarem, capacitarem os supervisores municipais e acompanharem o Programa junto aos municípios, cabendo a estes a ampliação dos prédios, aquisição do mobiliário escolar específico, entre outras providências.

¹⁸ Como programa do FNDE o Fundescola foi “[...] criado em junho de 1997, com recursos internacionais na ordem de 1,3 bilhões de dólares. Esse Programa, fruto do Acordo do Banco Mundial com o MEC, prioriza todo o ensino fundamental, ou seja, da 1ª até a 8ª série, sendo composto de 21 (vinte e um) planos, programas e projetos” (FRANÇA, 2006, p. 153). Suas ações se concentram nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e “[...] foi estruturado em etapas como *estratégia* para a distribuição dos recursos e definição do programa de trabalho. O Fundescola I, executado entre junho de 1998 a junho de 2001, investiu US\$ 125 milhões. O Fundescola II investiu US\$ 402 milhões no período de dezembro de 1999 a dezembro de 2005. O Fundescola III-A começou sua execução em junho de 2002 e dispõe de um orçamento de US\$ 320 milhões. Atualmente, o programa está fazendo a avaliação da etapa III-A, prevista para ser concluída em 31 de dezembro próximo. Para o período de 2008 a 2010 será implementada a etapa III-B, que será focada na educação infantil” (BRASIL. MEC, 2009, p. 1, grifo nosso).

sobre o caráter formador e estratégico da educação tem se intensificado ao longo da história recente na América Latina e, em particular, no Brasil, ocupando espaços que tradicionalmente eram atribuídos à UNESCO, a agência das Nações Unidas especializada em educação. A interferência¹⁹ dessa instituição financeira firma-se, dessa forma, como garantia de exequibilidade das políticas educacionais, conforme os padrões correspondentes aos interesses dominantes. Evidencia-se, dessa forma, que:

No Brasil, as instituições sociais, em especial as educacionais, são alcançadas pela ingerência das organizações financeiras internacionais que pressionam e manipulam indicadores econômicos e insistem na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica, a fim de que possa sobrar uma parte de dinheiro para pagar os banqueiros e credores (SILVA, 2003, p. 289).

Os argumentos da autora sobre a redução dos gastos com os serviços públicos pode se aplicar ao Escola Ativa, pois, em se tratando de recursos financeiros para a sua implementação, identificamos nas diretrizes do Programa (BRASIL. MEC, 2005a) que os custos são mais baixos que outras alternativas, também minimalistas, adotadas nas escolas rurais. Dessa forma, os propositores do Programa induzem à pertinência de uma metodologia como *estratégia* administrativa, pedagógica e financeira que inova²⁰ o processo ensino-aprendizagem e que supostamente pode *transformar* a realidade das escolas rurais com turmas multisseriadas. Segundo os formuladores da proposta, essa medida superaria,

¹⁹ “Boa parte de quem opina hoje sobre o que tem ou não de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial, carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a aprendizagem infantil, a capacitação docente, o desenvolvimento e a reforma curricular [...] Poucos deles estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição escolar. Poucos mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas e supostamente desenhadas as propostas” (TORRES, 2003, p. 139).

²⁰ “Existe uma tendência a considerar-se tudo aquilo que seja ‘inovador’ como automaticamente ‘exitoso’; e o êxito é incompatível com a presença de problemas. [...] A visão simplista e superficial da inovação e da reforma educativa e, por último, do que ‘funciona’ ou do que ‘não funciona’ em educação não é certamente exclusiva do BM. [...] Não obstante, partindo de um organismo internacional e especificamente do BM, esta postura ganha um perfil diferente ao transformar a inovação numa ferramenta a mais de um *marketing* que ‘vende’ políticas e propostas ‘prontas para serem usadas’ na esfera internacional, cujo mercado direto é o mundo em desenvolvimento” (TORRES, 2003, p. 151). No que concerne à metodologia do Programa Escola Ativa como um componente político de inovação às práticas pedagógicas em turmas multisseriadas, as nossas análises convergem nessa pesquisa ao que diz Farias (2006, p. 131-132), explicando que fatores como “[...] falta de tempo curricular para as atividades de preparação dos professores, a ausência de situações que incentivem a cooperação entre os professores e pouco apoio institucional, podem entrar sua disposição inicial para renovar sua ação profissional. São várias ‘as pedras no meio do caminho’ para que o professor desenvolva adequadamente seu trabalho no contexto das inovações”.

isoladamente, os problemas das escolas rurais que se organizam em turmas multisseriadas, a baixo custo, dispensando, assim, os investimentos necessários para se promover uma educação de qualidade social e politicamente referenciada.

1.3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES NO SETOR EDUCACIONAL

Segundo Horta Neto (2007), a primeira experiência de avaliação educacional no Brasil ocorreu na década de 1970 por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, CAPES, órgão ligado ao MEC. “Em 1976 ela inicia a avaliação dos programas de pós-graduação existentes no país” (HORTA NETO, 2007, p. 2). No setor rural, podem-se incluir alguns programas educacionais, como o EDURURAL-NE, entre estudos pioneiros de “[...] avaliação da qualidade do ensino nas escolas rurais do Nordeste no primeiro lustro dos anos 80” (BARRETO et al, 2001, p. 69). A execução das ações do EDURURAL/NE se associava a outros projetos e/ou programas similares, tendo como objetivo compensar os desníveis econômicos e sociais regionais, estendendo-se ao âmbito da política educacional e cultural brasileira, inclusive com enfoque no meio rural (QUEIROZ, 1997). A partir das décadas de 1980²¹-1990 o enfoque avaliativo foi posto a serviço das reformas de Estado, respaldado em concepções de Estado avaliador²², para atender, basicamente a dois propósitos:

Em primeiro lugar, a adoção de uma perspectiva de contenção dos gastos públicos, de busca de melhoria da eficiência e da produtividade, de ampliação da flexibilidade gerencial [...] O segundo propósito, ou expectativa, é de que tais reformas pudessem contribuir para uma reavaliação da pertinência das organizações governamentais e preservar todo o seu leque tradicional de atribuições, prevalecendo um contexto de

²¹ Essa década marcou também o debate sobre a avaliação institucional. “Na década de 80, a comunidade científica brasileira, os movimentos docentes, as agências governamentais ligadas à educação superior, particularmente à pesquisa, discutiam a questão da necessidade da avaliação institucional, com motivações e razões diferentes. No interior das Universidades públicas, não sem contradições, desenvolveu-se a idéia de que a avaliação era necessária ao menos por dois motivos principais: cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante as contínuas ameaças de privatização” (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2005, p. 7).

²² Afonso (2005).

valorização da provisão privada de bens e serviços [...] (FARIA, 2005, p. 99-100).

Essa discussão é também contemplada nos estudos de Caiden e Caiden (2001), ao abordarem os enfoques e delineamentos para a medição e a avaliação de desempenho em programas do setor público. No Brasil, a exemplo do que ocorre em outros países do Continente Latino-Americano, a concepção predominante de avaliação é aquela orientada pela OECD, sendo compreendida como

[...] uma estimativa das características e efeitos de uma política ou de um programa ou projeto, concluído ou em fase de execução, da sua concepção, implementação e resultados. Ela visa determinar a relevância e realização dos seus objetivos e sua eficiência, eficácia, impactos e sustentabilidade do ponto de vista do desenvolvimento. Uma avaliação deve suprir informações críveis e úteis e permitir absorções dos resultados pelo processo decisório e pelos beneficiários das políticas e programas (SILVA; COSTA, 2000, p. 1).

Quanto à avaliação de políticas no Brasil, historicamente não se identifica amplo interesse da administração pública nessa área e raramente os programas eram avaliados, enfocando, principalmente, o processo de implementação. Segundo Costa e Castanhar (2003), em decorrência da crise da dívida externa e dos problemas socioeconômicos enfrentados pelo País na década de 1980, bem como em função da mais recente reforma do Estado²³ desse período, nos anos de 1990 o debate ocupou maior espaço, dada a necessidade de melhor aplicar e utilizar os gastos públicos, principalmente no setor social. Na verdade, “[...] até recentemente a avaliação de políticas públicas era apenas um componente compulsório nos empréstimos internacionais, uma exigência dos órgãos financiadores internacionais” (FONSECA, 2007, p. 1). No setor educacional, até o final dos anos de 1970, as pesquisas avaliativas priorizavam o enfoque na expansão do atendimento e na promoção do acesso ao sistema. Assim:

O principal levantamento estatístico da área, o Censo Escolar, não era realizado desde 1986. Os poucos dados disponíveis provinham do Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que, por não ter a finalidade específica de coletar dados sobre a educação,

²³ Essa reforma decorreu, basicamente, da necessidade de os Estados promoverem ajustes estruturais; da crise fiscal; das pressões sociais por mais transparência e eficiência no uso dos recursos públicos, entre outros fatores que embasam as políticas neoliberais. No setor educacional, em particular, o Banco Mundial definiu algumas metas, dentre as quais, a apresentação de resultados, o fortalecimento da autonomia escolar e a inovação na sua capacidade gerencial, bem como a capacitação de professores à luz de parâmetros técnicos decorrentes daqueles que orientam a economia, conforme mostra Gajardo (1998).

continha muitas lacunas. Esta insuficiência na oferta de estatísticas educacionais, que são fundamentais para o gerenciamento do sistema em todos os seus níveis, gerou uma demanda reprimida por dados censitários na área de educação (COTTA, 2001, p. 89).

A despeito das limitações que a avaliação da educação apresentava, o Brasil foi incluído nos principais sistemas internacionais de informação e de avaliação, como os da Unesco e da OCDE que coordena o PISA – sistema internacional de avaliação –, tendo como finalidade a produção de indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho dos estudantes na faixa etária de 15 anos, idade em que se deve concluir a escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Vale salientar que essas avaliações voltam-se mais para os programas e projetos específicos do que para o conjunto das políticas educacionais.

A ênfase nesse tipo de pesquisa decorre também das exigências da *redemocratização* do país, inclusive no campo da educação, quando a avaliação²⁴ passou a ser uma estratégia importante frente às diferenças e às especificidades não identificadas dos sistemas de educação – unidades federadas e municípios – do ponto de vista da gestão, da atuação docente, do financiamento e dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em função das orientações políticas que pautaram a reforma educativa nos anos de 1990, conforme explicita Peroni (2003), quando ressalta que nesse período o

MEC solicitou à Fundação Carlos Chagas a elaboração das provas, que foram feitas com base nas propostas curriculares dos Estados. [...] Na segunda aferição (1993-94), foram abordados novamente os três aspectos de 1990: gestão escolar, situação e competência do professor e rendimento do aluno, tendo sido observadas as mesmas séries e disciplinas, com o objetivo de consolidar o sistema de avaliação e de aperfeiçoar técnicas (PILATI, 1995, p. 20) [...] Com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a avaliação passou a ser obrigatória, e, desde então, os municípios e Estados têm de participar do sistema nacional de avaliação (PERONI, 2003, p. 112).

²⁴ “É amplamente reconhecida a capacidade de transformação que os processos avaliativos possuem. Por isso, os Estados, em geral, inicialmente os mais desenvolvidos e, agora, também muitos dos em desenvolvimento, não abrem mão de ter suas agências e seus mecanismos de avaliação, em vista de mudanças que querem produzir na administração pública, nos programas sociais, nas instituições e nos sistemas educativos, etc. Essas agências estão em diferentes ministérios dos respectivos países; muitas são fronteiriças, estão em organismos multilaterais [...] e em associações interinstitucionais. Mas há também em organizações de caráter privado” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 16). O autor ressalta ainda que as avaliações que se desenvolvem atualmente, sobretudo aquelas de cunho externo, orientadas pelos organismos multilaterais, são carregadas de forte teor econômico e/ou economicista.

Cabe lembrar que a avaliação do SAEB, do ENEM e do SINAES²⁵ consiste em os estudantes submeterem-se a *exames de curso* com ênfase aos conteúdos de ensino, se concentrando em aspectos descritivos e atribuindo pouca importância à dimensão crítico-científica dos processos avaliativos. “Apenas uns poucos identificam e analisam problemas do sistema” (BARRETO et al, 2001, p. 69). Apesar de alguns estudiosos, como Castro (2000), reconhecerem que iniciativas como o SAEB representam um marco inovador – tanto metodológico quanto institucional – no processo de avaliação educacional brasileiro, ressalta-se também que avaliar apenas para se constatar uma determinada realidade faz com que a função avaliativa torne-se limitada, deixando assim, de cumprir o seu papel sistêmico no processo de análise de políticas públicas.

Essa perspectiva de avaliação como medida e controle de desempenho teve continuidade em iniciativas governamentais nos dois mandatos do atual governo (2003-2007 e 2008-2011), a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁶ (IDEB), do Prova Brasil, do Provinha Brasil, do SINAES, conforme é explicitado no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL. MEC, 2008b). No que concerne à avaliação das políticas públicas e programas educacionais dois aspectos ainda merecem ser evidenciados,

[o primeiro] é que grande parte dos estudos focaliza iniciativas e ações implementadas no contexto de alguns estados, principalmente da região

²⁵ O SINAES foi regulamento pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, agregando programas de medição do rendimento acadêmico como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Contextualizando sobre as estratégias de avaliação da educação superior no Brasil, os estudos de Polidori, Araújo e Barreyro (2006) mostram que a partir dos anos de 1990, o Brasil “[...] desenvolveu diferentes estratégias de avaliação da educação superior, começando pelas universidades públicas. Surgiu o PAIUB (1994) que se caracterizou como um Programa construído pelas IES, com o objetivo de desenvolver um processo de avaliação institucional. Em 1996, foi introduzido o Provão, seguido de outros mecanismos avaliativos com a proposta de nivelar as IES em termos de qualidade que, no entanto, não atendeu aos objetivos. Este trabalho recupera essas experiências e traz subsídios sobre a construção e a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Superior Brasileiro – SINAES, sancionado em 2004, discutindo os desafios e perspectivas decorrentes de sua implementação” (POLIDORI; ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 1). O Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), o qual se referem as autoras, foi criado em 1994, mas em função do Exame Nacional de Cursos, por meio do Decreto n.º 2026/96, submeteu-se a uma nova organização e não conseguiu manter-se enquanto sistema de avaliação. Desse modo, foi, literalmente, “[...] deixado de lado para dar espaço às estratégias de avaliação da educação superior que estavam sendo apresentadas” (POLIDORI; ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 7).

²⁶ O IDEB foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a fim de diagnosticar a situação do ensino no Brasil e, posteriormente, oferecer subsídios ao MEC para apoiar técnica e financeiramente os municípios com índices baixos na qualidade do ensino. A Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil foi criada pela Portaria normativa n. 10, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de analisar se há efetividade na alfabetização de crianças de seis a oito anos (BRASIL, 2007).

sudeste, com especial freqüência no Estado de São Paulo. [...] No entanto, chama atenção a grande lacuna de estudos e informações sobre o contexto e as condições histórico-específicas das políticas executadas na grande maioria dos sistemas de ensino dos estados e dos milhares de municípios brasileiros. Além disso, fica também evidente a falta de dados empíricos e análises das políticas que propiciem um quadro mais completo de referências de âmbito regional e nacional. A segunda é que a maioria das avaliações incide sobre programas que tiveram início na década de 80, alguns inclusive já extintos [...] (BARRETO et al, 2001, p. 82-83).

Dentre os programas da época que se alinham à perspectiva de avaliação de políticas públicas, podemos destacar o Programa da Educação Rural Básica do Nordeste – EDURURAL/NE – (1980/1985). O BM tinha um Projeto específico de Avaliação desse programa e realizou várias pesquisas amostrais sobre a execução, seguidas de relatórios técnicos. Merece destaque o enfoque científico atribuído na obra *Educação rural: lições do EDURURAL* (GOMES NETO et al, 1994), pois se “[...] configurou como uma importante iniciativa que se diferenciava das anteriores ou que foram realizadas de formas anteriores ou concomitantemente, pois se voltava para a educação básica no meio rural nordestino, o que se traduzia numa situação inédita no Brasil” (GOMES NETO et al, 1994; QUEIROZ, 1997).

Como parte do ciclo da política, a avaliação de políticas públicas deve ser uma prática constante, sistêmica e efetiva e, em particular, no setor educacional, não deve se limitar a controlar os resultados, mas também contribuir para a (re) definição das ações governamentais na perspectiva de melhoria da qualidade social da educação devendo ser, segundo Dias Sobrinho (2005), um processo que permite a participação ativa da comunidade educativa em redes de comunicação e de reflexão conjuntos. Deve ainda segundo a nossa compreensão, se constituir em um mecanismo que permita analisar os conteúdos e os princípios das políticas na perspectiva de contribuir para a transformação dos sujeitos que se beneficiam das ações governamentais, o que ainda se constitui em um desafio na realidade brasileira.

2 FUNDAMENTOS DA ESCOLA ATIVA E SUA TRADUÇÃO PARA PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS VOLTADOS ÀS ESCOLAS RURAIS COM TURMAS MULTISSERIADAS

2.1 ESCOLA ATIVA: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E DEFINIÇÕES

A matriz filosófica e o pensamento pedagógico da Escola Nova emergem da segunda metade do século XIX na Europa e do início do século XX nos Estados Unidos, vinculadas às idéias do filósofo e escritor suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e ao método do também suíço e educador Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). O pensamento filosófico-pedagógico da Escola Nova vincula-se, ainda, a um contexto de transformações políticas, econômicas e sociais que marcaram o iluminismo no século XVIII, como a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e o avanço da ciência moderna²⁷. Durant (1996) reforça essa perspectiva, enfatizando que Rousseau e outros teóricos de sua época não foram exclusivamente as causas da Revolução Francesa, mas um dos impulsos que influenciaram o contexto político e social da vida francesa pois, “[...] A filosofia está para a história assim como a razão está para o desejo: em ambos os casos, um processo inconsciente determina, lá de baixo, o pensamento consciente lá em cima”. Assim, no campo pedagógico, Rousseau foi considerado um dos precursores da Escola Nova, visto a sua produção teórica específica à infância. “Antes de Rousseau, todos os educadores consideraram o período da infância como um estágio sem grande valor em si, sendo visto, sobretudo, como uma fase de transição para o estado adulto” (SANTOS, 2003, p. 85). Entre as suas obras, soblevam-se: *Sobre a origem e desigualdade entre os homens*, *O Contrato Social* e *Emílio* (CHATELET; DUHAMEL; PISIER, 1993).

²⁷ “A ciência moderna mudou drasticamente nossas idéias sobre o destino humano. É inegável que ocorreu uma revolução científica, já que *velhas* visões metafísicas, visões religiosas e filosofias sociais e políticas foram alteradas, ou caíram diante da força da ciência. O avanço da ciência afetou não apenas as visões teóricas da sociedade, mas também a área prática das estruturas e relações sociais. Os problemas sociais resultantes de tais avanços científicos têm estado no centro das preocupações do pragmatismo” (OZMON; CRAVER, 2004, p. 136). Nesse trabalho, usaremos as expressões *Escola Nova*, quando nos referirmos à concepção pedagógica, e *Escola Ativa*, quando se tratar da metodologia didático-pedagógica decorrente do pensamento escolanovista. É importante ressaltarmos também que, o termo Escola Ativa é atribuído ao programa governamental intitulado de *estratégia metodológica Escola Ativa* e que atende, no Brasil, às escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas.

Pestalozzi, por sua vez, fundou em 1774 um orfanato para crianças, cujas atividades baseavam-se no ensino de noções do trabalho agrícola e do comércio, sendo que essa iniciativa, entretanto, não obteve o sucesso desejado. Ainda que a primeira experiência tenha sido negativa, Pestalozzi não desanima, e em 1798 idealizou uma nova empreitada: a de reunir e cuidar de crianças abandonadas e em 1805 inaugurou o Internato de Yverdon, na Suíça, o qual funcionou durante vinte anos e recebeu estudantes de toda a Europa. “O currículo adotado dava ênfase à atividade dos alunos [...] as atividades mais estimuladas em Yverdon eram desenho, escrita, conto, educação física, modelagem, cartografia e excursões ao ar livre” (GADOTTI, 2003, p. 98). Sempre, no entanto, valorizando o trabalho em grupo. Sublinha-se, além disso, que educadores de grande parte do mundo seguiram o método de Pestalozzi, que teve suas idéias difundidas, principalmente na Europa e nas Américas. “Mais do que qualquer outro educador do seu tempo, Pestalozzi se interessou pelos camponeses; mas, ainda que esse sentimento tenha sido autêntico e generoso, não é menos certo que ele passou a vida educando crianças ricas” (PONCE, 2005, p. 144).

Vinculadas às aspirações da burguesia, muito mais do que uma *nova educação*, os ideários de Rousseau e de Pestalozzi contribuíram igualmente para o advento da escola laica, pois, “[...] depois de violentos debates, punha, de certo modo, um ponto final à batalha empreendida alguns séculos atrás com a intenção confessada de arrebatá-la à Igreja o controle de ensino” (PONCE, 2005, p. 155). Porém, esse advento não representou apenas uma transição²⁸. Como já foi dito, a difusão do pensamento pedagógico da Escola Nova ocorreu a partir da segunda metade do século XIX e princípio do século XX, originariamente na Europa e, em seguida, na América do Norte. De acordo com Santos (2003, p. 89), três aspectos contribuíram para a sua disseminação, a saber:

²⁸ “As tentativas que a burguesia liberal empreendeu desde essa época, no sentido de arrebatá-la de novo à Igreja a conquistada hegemonia no terreno pedagógico, ressentiram-se da existência de graves contradições. A burguesia era inimiga da Igreja, mas, ao mesmo tempo, necessitava dela. Inimiga, na medida em que pretendia realizar os seus negócios sem a interferência desse ‘sócio’ de má-fé, que sempre estava disposto a apropriar-se dos melhores bocados; aliada, na medida em que via na Igreja, e com razão, um poderoso instrumento para inculcar nas massas operárias a sagrada virtude de se deixar tosquiá-la sem protestos” (PONCE, 2005, p. 156).

1 – Durante boa parte do século XIX, o Estado-nação, à medida que se esforçou, estendeu a sua acção ao processo de construção e controle da escola – a escola estatal –, que se requeria que cada vez atingisse mais vastas massas populacionais. [...] 2 – Os professores, como colectivo profissional, afirmavam-se por via de um triplo efeito conjugado: a formação académica qualificada, pela primeira vez realizada nas Escolas Normais; a expansão da escolaridade associada à idêia de que a instrução era um bem a obter [...] O prestígio social de que passaram então a desfrutar, e a conseqüente ascensão na hierarquia sócio-profissional que atingiram o auge nos inícios do século XX [...] 3 – A partir da constituição das ciências em geral e das ciências humanas em particular, e com base na psicologia, na sociologia e na metodologia das ciências físicas (observação sistemática e experimentação), procurou-se conferir um estatuto científico à pedagogia que fundamentasse a racionalidade da prática educativa.

Assim sendo, os métodos da Escola Nova decorreram do desenvolvimento prévio da Psicologia da Criança. “E, de fato, só por volta de 1900 é que surge a ‘nova didática’, com iniciadores familiarizados com a alma infantil por meio da Antropologia, Psiquiatria e trabalhos de laboratório” (PONCE, 2005, p. 162). Na Escola Nova destacam-se duas correntes: a metodológica e a doutrinária²⁹. A primeira, propõe a substituição das técnicas tradicionais de soletramento, memorização, fragmentação do ensino, a rigidez dos programas didáticos, os horários inflexíveis e os exames meramente objetivos. Além do princípio do *interesse*, as técnicas de ensino da Escola Nova visam conduzir os alunos a trabalharem coletivamente. Analisando os estudos de Ponce (2005), acerca do trabalho desenvolvido nas fábricas do início do século XX, identifica-se uma associação da técnica pedagógica à prática profissional das fábricas da época,

[...] Exatamente como acontecia nos primeiros tempos da manufatura, em que o patrão *agrupava os seus operários no mesmo local para economizar espaço, luz, etc.*, mas também deixava que cada um realizasse isoladamente a sua tarefa, *também na escola as trinta ou quarenta crianças que compõem uma classe, não obstante a comunidade local, constituem o que poderíamos chamar metaforicamente de “produtores independentes”*. [...] As necessidades da indústria acentuaram a necessidade de haver cooperação no trabalho [...] de tal modo que tudo era colaboração e solidariedade [...] (PONCE, 2005, p. 163, grifos nosso).

²⁹ “Sem contradizer a metodológica, esta corrente somente se propõe arrancá-la das suas preocupações estritamente técnicas e *critica o seu objetivo de preparar as crianças para a vida prática do nosso tempo*. Além disso, esta corrente pretende proporcionar às crianças um desenvolvimento que “esteja de acordo com a idêia de humanidade e com o seu destino completo”. Não prepara, pois, para a vida, entendendo-se por vida as formas sociais do presente. Olhando para o futuro, ela pretende superar o presente e substituir as formas atuais por outras formas – ‘que não lhe interessam que sejam’ – que permitam a livre atuação da personalidade humana. [...]” (PONCE, 2005, p. 164).

Desse modo, a socialização do trabalho industrial orientou meios cada vez mais complexos de solidariedade, ocorrendo o mesmo com a coletivização das atividades dentro de cada nível escolar, visto a possibilidade de associação do trabalho de uma série com a de outra. Dessa forma, ao invés da escolarização da criança dar-se em apenas um nível³⁰, esta poderia, de maneira flexível, manter contato com os demais níveis ou grupos, mediante planejamentos e atividades coletivas. “É claro que, uma vez realizada essa aspiração, a escola deixa de ser uma reunião de unidades, para se converter no que hoje se chama uma ‘comunidade escolar’, isto é, uma unidade de ordem superior” (PONCE, 2005, p. 163). De forma semelhante, Manacorda (2006), mostra que mesmo que se possa estabelecer algumas relações entre esses dois campos, o sentido de trabalho na Escola Nova não está relacionado diretamente ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança, visto que não visa à preparação profissional, mas a um processo educacional voltado à formação dos valores morais.

Com o princípio de educação voltada à *comunidade escolar*, a corrente metodológica da Escola Nova consegue constituir a racionalização do ensino, que se traduz em inúmeras experiências, como aquelas desenvolvidas pelo educador norte-americano Jonh Dewey (1859-1952), pela médica italiana Maria Montessori (1870-1952), pelo belga Ovide Decroly (1871-1932), pelo suíço Édouard Claparède (1873-1940), pelo educador, escritor e conferencista suíço Adolphe Ferrière (1879-1960), pelo pedagogo francês Roger Cousinet (1881-1973), entre outros. Experiências como as da escola³¹ norte-americana *Winnetka* (1889-1968) e das

³⁰ A expressão *nível* associa-se à idéia de anos de estudos – denotando a estrutura de seriação –, conforme se organizam a maioria das turmas escolares no Brasil. O Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 –, estabelece que a “[...] educação básica poderá organizar-se em séries anos de estudos, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996, p. 24).

³¹ Em *Winnetka*, um pequeno vilarejo norte-americano, desenvolveram-se as primeiras experiências de um projeto pedagógico, coordenado por Carleton Washburne (pedagogo reformista da época). Essas escolas priorizavam as atividades livres, individuais e em grupo, distribuídas ao longo do dia. Santos (2003) enfatiza que, diferentemente das escolas tradicionais, onde a disciplina dos alunos se constituía, muitas vezes, como um problema, nas escolas de *Winnetka* os atos de indisciplina eram praticamente inexistentes, pois a escola se constituía em um ambiente agradável e prazeroso ao educando. Com referência às escolas inglesas, identificamos que “*Sanderson* (1857-1923) tinha 35 anos quando assumiu a direção do colégio de *Oundle*. [...] Uma das grandes realizações da escola de *Oundle* foi a introdução dos trabalhos em grupos, que deveriam trazer maiores possibilidades às aprendizagens, do que o trabalho unicamente centrado no indivíduo, à maneira do ensino tradicional” (SANTOS, 2003, p. 100). Percebe-se que, tanto na escola norte-americana, quanto nas inglesas o trabalho em grupo era bastante valorizado, dando-se especial atenção às atividades livres e cooperativas. Outro ponto convergente das referidas escolas é que a questão da disciplina dos

inglesas *Sanderson* (1857) e *Oundle*, também são apresentadas como importantes instituições no contexto da disseminação dos ideais da Escola Nova e dos métodos ativos, conforme ressalta Santos (2003). Essas experiências eram vivenciadas, preferencialmente, em ambientes onde os educandos pudessem ter um contato mais íntimo com a natureza e, nesse sentido, privilegiavam-se o sistema de internatos, localizados em bosques e nos campos. Desse modo,

Nas escolas “novas”, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de “ativas”. São freqüentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseados no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança. Portanto, o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas (MANACORDA, 2006, p. 305).

A Escola Nova fundamenta-se também na antropologia que mostra o sujeito como uma unidade integrada à vida e ao espírito. Para Forgione (1949), isso significa que o processo educativo deve ser conduzido por concepções psicofísicas que desenvolvam atividades práticas, sociais e livres, prezando, sobretudo pelo desenvolvimento da personalidade. Nessa perspectiva, ao tecer algumas críticas à Escola Tradicional, sugere à luz do método ativo, novas práticas para os processos de ensinar e de aprender, estabelecendo um paralelo entre as duas concepções, conforme é apresentado no quadro abaixo:

ESCOLA TRADICIONAL	ESCOLA NOVA
1. Finalidade: instrução intelectual por meio de lições.	1. Finalidade: desenvolvimento completo do educando, por meio de atividades progressivas.
2. Base da educação/ memorização	2. Base da educação: desenvolvimento do espírito e o exercício físico.
3. Meios de aprendizagem: ouvindo, falando/repetindo, memorizando. 3.1 Para o desenvolvimento intelectual, basta uma aula e o uso de algum material didático. 3.2 Instruir, exigindo exames e provas finais. 3.3 Os programas de ensino priorizam as atividades mentais, abstratas e verbais.	3. Meios de aprendizagem: explorando os sentidos, os gestos e a observação. 3.1 Mais que uma aula, é necessário ambientes que assegurem um estado perfeito de bem-estar físico e espiritual. 3.2 Educar para proporcionar uma vida digna, associada ao trabalho e à felicidade. 3.3 Os programas de ensino estão associados à vida doméstica e prática.

alunos deixou de ser um problema rotineiro, salvo alguns casos específicos, como aponta Santos (2003).

<p>3.4 Ignora a importância dos cuidados físicos e do bem-estar do educando.</p> <p>3.5 O ambiente escolar é dissociado da vida familiar e social do educando, tendo como principal objetivo o seu desenvolvimento meramente intelectual, preocupando-se, em maior grau, com a aquisição de conhecimentos por meio de lições e da memorização.</p> <p>3.7 As práticas pedagógicas são pautadas no formalismo e no convencionalismo, como as lições de repetições.</p> <p>3.8 Considera a inteligência como um vaso que precisa <i>encher</i>.</p> <p>3.9 Usa o livro didático como uma das principais fontes de aquisição do saber.</p> <p>3.10 O professor tem um papel predominantemente de transmissor de conteúdos.</p>	<p>3.4 Considera a importância dos cuidados físicos e do bem-estar do educando.</p> <p>3.5 A escola faz parte da comunidade e do convívio social do educando, numa relação de pertencimento, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento harmônico e dos seus ideais de vida, sobretudo os de ordem moral.</p> <p>3.7 As práticas pedagógicas consideram a natureza, a espontaneidade, a liberdade e iniciativa pessoal e autonomia do educando.</p> <p>3.8 Considera a inteligência como uma aptidão que precisa ser instigada, uma força que precisa ser exercitada.</p> <p>3.9 O uso do livro didático é apenas um dos instrumentos de aquisição do saber, valorizando-se outras atividades, como aquelas associadas ao meio natural e social.</p> <p>3.10 O professor conduz o processo de ensino-aprendizagem por meio de várias atividades e instrumentos, explorando as dimensões individuais e coletivas do trabalho pedagógico.</p>
---	--

Quadro 2 – Diferenças entre a educação tradicional e a ativa
 Fonte: Forgione (1949).

Como expressão de contextos sociais e políticos diferentes, pode-se identificar no quadro anterior os contrapontos entre as finalidades, base da educação, meios de ensino-aprendizagem, material de ensino e o próprio papel do professor na Escola Tradicional e na Escola Nova. Destaca-se o papel do professor, o qual na Escola Tradicional é considerado como transmissor de conhecimentos e na Escola Ativa o seu trabalho é redimensionado, pois se fundamenta no respeito às particularidades dos estudantes, como o centro do processo formativo. Ao defender a idéia de que nem a escola e nem o professor podem se limitar a transmitir conhecimentos, Forgione (1949) argumenta que o conhecimento real, incorporado ao indivíduo e capaz de influenciar a sua conduta, tem que ser uma autocriação e uma conquista individual.

Ainda segundo o autor, a escola e os processos formativos não devem desempenhar a função de transmissores de conhecimentos, mas reunir as condições para que estes sejam elaborados e apreendidos pelos estudantes, conforme a sua capacidade de aprendizagem. No contexto histórico da Escola Ativa³², cabe destacar o papel desempenhado pelo suíço Adolphe Ferrière (1879-

³² Na *Escola Ativa*, o educando deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, à luz dos princípios do *interesse*, do *trabalho coletivo* e das atividades que integram a *comunidade escolar*. “O

1960). Seus postulados defendiam que a sociedade deveria ser reformada por meio da educação, e que esta, da mesma forma, precisaria ser renovada em suas concepções e métodos. À época, suas idéias causaram polêmicas e trouxeram algumas consequências, principalmente pela afirmação de que a escola burguesa não satisfazia as necessidades vitais das crianças.

Como clássico e precursor do método ativo, Ferrière se destacou, entre outros motivos, por ter fundado o *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899), considerada a primeira instituição oficial vinculada ao escolanovismo. Junto a Edouard Claparède, fundou o *Institut Jean Jacques Rousseau* (1912/Genebra), marco das idéias da Escola Nova na Europa; colaborou com a criação da *Ligue Internacional pour l'Éducation Nouvelle*, durante as atividades do *I Congrès Internacional del l'Éducation Nouvelle* (1921/Calais), balizado como um dos principais canais de divulgação das experiências da Escola Nova na Europa e no mundo. Ressalta Peres (2005) que Ferrière também se destacou por ter elaborado os *trinta pontos da Educação Nova*, publicados no livro de Faria Vasconcellos, *Une École Nouvelle em Belgique* (1915). Segundo a autora, esses princípios resultaram do acúmulo de 15 anos de experiências do suíço com escolas que trabalhavam com o método ativo, constituindo-se, assim, como

[...] verdadeiras “bandeiras de luta” dos escolanovistas de várias partes do mundo, inclusive, no Brasil, como por exemplo, a co-educação dos sexos, os trabalhos manuais na escola, a educação integral (educação moral, física e intelectual), os trabalhos livres, o trabalho coletivo, a (re) organização do tempo escolar, as excursões pedagógicas, a auto-organização dos alunos (*sistema de república escolar*), o ensino baseado na experiência e nos fatos, na atividade pessoal e nos interesses espontâneos dos alunos, etc. Ferrière ocupou-se em aprofundar vários desses temas ao longo de sua vida (PERES, 2005, p. 116, grifo da autora).

Assim compreendida, a escola ativa significa uma possibilidade de transformação sócio-educativa do sujeito, permitindo-lhe imbuir-se de um novo espírito, a fim de superar os fundamentos de rotina, as paredes de preconceitos e o teto do conformismo social da Escola Tradicional. Esta “[...] Responde àquela

respeito à criança apregoado pela escola nova equivale muitas vezes a *renunciar à direção educativa*, a apontar as influências com as quais a burguesia impregna o todo social, sobretudo hoje, quando ela domina, nos países capitalistas, os mais poderosos meios de comunicação, de informação e de formação da mentalidade popular. [...] Deixar a criança à educação espontânea da sociedade é também deixá-la ao autoritarismo de uma sociedade nada espontânea. O papel do educador é intervir, posicionar-se, mostrar um caminho, e não se omitir. A omissão é também uma forma de intervenção” (GADOTTI, 2003, p. 148).

aspiração da liberdade que se encontra no fundo de toda a alma humana” (FERRIÈRE, 1965, p. 35).

O autor releva, ainda, que, para se revestir desse espírito, o método ativo exige um conhecimento teórico e prático fundamentado na Psicologia Genética³³, devendo considerar a criança como um todo e “cada parte reagindo sobre o conjunto e o que diz respeito ao conjunto reagindo, por seu lado, sobre as partes constituintes do ser” (FERRIÈRE, 1965, p. 216). Ao criticar os métodos tradicionais, explica que a escola ativa proporciona as condições teórico-metodológicas favoráveis para se associar a teoria à prática, a pedagogia à psicologia. “A psicologia da criança, embora seja uma das ciências mais recentes, tem bastante força já para ditar um procedimento ao legislador e ao educador prático” (FERRIÈRE, 1928, p. 50). Além disso, defende a idéia de que a escola deve ensinar para a vida, salientando que a primeira orientação que a lei biogenética oferece é a de que o campo e a plena natureza são ambientes por excelência para a criança estudar e aprender prazerosa e satisfatoriamente. O método, dessa forma, procura o predomínio do Espírito, intrínseco à emoção, à intuição, à razão e à vontade, aspectos também mencionados por Forgione (1949), Santos (2003) e Manacorda (2006).

A exemplo do que já foi citado por Forgione (1949) e Manacorda (2006), o suíço orientava no sentido de que as escolas ativas funcionassem em regime de internatos e no campo, justificando que as facilidades desse setor reuniam as melhores condições para se desenvolver as atividades de cunho cultural, físico e moral. Nesse sentido, as crianças deveriam ser agrupadas em 10 ou 15, em casas separadas, sob a orientação material e moral de um casal de educadores. Segundo Ferrière (1928), os internatos familiares do campo eram basilares para se desenvolver a experiência pessoal da criança, tanto no que concerne à educação intelectual, com auxílio dos trabalhos manuais, quanto na educação moral por meio de práticas que estimulassem os valores cívicos e sociais.

Ao tratar da educação moral, salienta que as escolas oficiais não deveriam ensinar por meio do enfoque didático ou teórico, mas trabalhando junto aos alunos

³³ Para compreender essa vertente da Psicologia, Ferrière (1928) assevera que é necessário estudar a lei da biogenética, afirmando que o indivíduo, sobretudo em sua vida embrionária, percorre pela sua ordem as mesmas fases pelas quais passou a sua espécie na respectiva evolução (ontogenia – evolução do indivíduo –, recapitulando a filogenia – evolução da espécie). “Aplicada à psicologia da infância, tal lei significará que a criança vai, de idade para idade, revelando os interesses correspondentes às diferentes fases sucessivas da civilização primitiva. [...] Assim, ao interesse pela caça seguem-se os selvagens, seguem-se os interesses pastoris, a êstes, os interesses agrícolas, etc.” (FERRIÈRE, 1928, p. 21).

atividades que orientassem sobre a higiene, as Ciências Naturais e a História. Entre as críticas que formula à Escola Tradicional, Ferrière (1928) assegura que em todos os países da Europa a escola sempre “esforçou-se por treinar a criança na *obediência passiva*. Nada fez para desenvolver o *espírito crítico*” (FERRIÈRE, 1928, p. 141). Entretanto, contraditoriamente, orienta para que as escolas oficiais sejam neutras sob o ponto de vista político-ideológico. Essa idéia é uma das principais críticas que autores como Ponce (2005) produzem ao pensamento escolanovista. A escola não pode se omitir de abordar a dimensão sócio-política, visto que as suas opções político-pedagógicas orientam e determinam o tipo de sujeito que se quer formar. A escola ativa, portanto, propunha a construção de um sujeito à luz da visão burguesa de sociedade, de modo que “[...] Poucos foram os pedagogos escolanovistas que ultrapassaram o pensamento burguês para evidenciar a exploração do trabalho e a dominação política, próprias da sociedade de classes” (GADOTTI, 2003, p. 144).

Além da sua influência na Europa, as idéias de Ferrière foram amplamente divulgadas em outros continentes. Na América do Sul, o seu pensamento foi divulgado “[...] pelos educadores a partir da sua viagem de trabalho, em 1930, por vários países sul-americanos e, especificamente no Brasil, a partir, também, da tradução de algumas de suas obras para a língua portuguesa” (PERES, 2005, p. 117). Mesmo sendo estudado e tendo significativa importância no contexto das idéias escolanovistas, percebe-se que a predominância desse debate, sobretudo no Brasil, circunda-se em torno do norte-americano Jonh Dewey (1859-1952). Desde a publicação da obra *A sociedade e a escola* (1899), as idéias desse filósofo integraram-se aos principais debates sobre a organização e a estrutura de escolas novas, conforme destaca Forgione (1949), inspirando, inclusive, experiências como as de *Oundle* e *Winnetka*. Para Dewey (1959), a preocupação com o pleno desenvolvimento da criança deveria ocupar o centro dos processos de ensino-aprendizagem, sendo a educação o resultado da experiência – vivenciada pelo interesse e pelo esforço – e não apenas pela mera aquisição de conhecimentos. Desse modo, define e explica que o termo *experiência* se associa

[...] à vida em sua mera significação fisiológica, se aplica ao princípio da continuidade por obra da renovação. Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso dos seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Assim se explica, com efeito, a continuidade de toda a experiência, por efeito da renovação do agrupamento social. A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida (DEWEY, 1959, p. 2).

Nessa perspectiva, o autor considera que a escola é uma instituição que tem a função de formar parte de todo o processo social da vida³⁴ do educando. Além disso, afirma que o valor de “[...] qualquer instituição social, econômica, doméstica, política, legal e religiosa está em sua capacidade de amplificar e aperfeiçoar a experiência” (DEWEY, 1959, p. 7). Desse modo, a educação deve ser entendida como um processo de reconstrução e de reorganização da experiência em que a criança cresce, se desenvolve e amadurece. A atividade educativa assume o caráter de “[...] respostas a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive” (DEWEY, 1975, p. 21). Sintetizando as principais idéias de Dewey (1975), Gadotti (2003) explica que o seu ideal pedagógico consistia em considerar que a educação deveria priorizar a ação e não a instrução, como faz a escola tradicional, sendo um processo essencialmente pragmático e instrumentalista. Atribuía importância aos princípios democráticos³⁵, sem, porém, questionar a sociedade de classes, a exemplo do que também ressalta Ponce (2005).

Quanto aos princípios gerais dos métodos ativos, como decorrência do pensamento pedagógico da Escola Nova, Lourenço Filho (2001) destaca o respeito à personalidade da criança; compreensão funcional do processo educativo, sob o aspecto individual e social. Enfatiza, ainda, a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social; e que as características de cada sujeito sofrem variações, dependendo do seu contexto cultural e familiar, grupos de convivência, de trabalho, de recreação, sua vida cívica e religiosa. O movimento

³⁴ “Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real da vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida. [...] Mais uma vez, pois, repetimos que a escola tem que repudiar o velho sistema, para adotar como unidade do seu programa a ‘experiência’ real em vez da ‘lição’, se é que deseja satisfazer sua finalidade” (DEWEY, 1975, p. 36-37, grifos do autor).

³⁵ “Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deverá adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens” (DEWEY, 1959, p. 106, grifo nosso).

escolanovista influenciou a educação em diversos países, disseminando experiências como aquelas de cunho metodológico desenvolvidas junto às escolas rurais com turmas multisseriadas da América Latina de outros continentes, sobretudo a partir dos anos de 1960, conforme veremos a seguir.

2.2 EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS EM MULTISSÉRIE À LUZ DA ESCOLA ATIVA (COLÔMBIA E BRASIL)

2.2.1 PARA SITUAR

Há três décadas que a problemática da *pobreza*, do *acesso* e da *melhoria* da qualidade da educação na América Latina e no Caribe vem se destacando na agenda de instituições governamentais e não-governamentais. O marco é a Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros encarregados do Planejamento Econômico, realizada na cidade do México em dezembro de 1979, sob a coordenação da UNESCO, da CEPAL e da OEA. Nesse Continente e no meio rural em particular, a oferta e a qualidade da educação ainda se constituem em problemas a serem superados pelas políticas públicas, pois

Se sabe que la pertinencia de la educación rural y la capacitación del sector agropecuario, no ha sido acorde al contexto y necesidades de los habitantes de estas zonas, pero además, que el Estado ha tenido dificultad de atender las demandas, sea por carencia de recursos (humanos y económicos) o de falta de políticas públicas para abordar el tema educativo y el desarrollo rural (IICA; UNESCO; FAO, 2005, p. 4)³⁶.

Percebemos, assim, que o foco nas discussões concentra-se sobre a necessidade de melhorar a qualidade do processo educativo no meio rural, atendendo às suas particularidades e gerando modelos alternativos para acolher a pluralidade cultural e socioeconômica do setor, de modo a conduzir ao

³⁶ “Sabe-se que a pertinência da educação rural e a capacitação do setor agropecuário não tem sido de acordo ao contexto e necessidades dos habitantes destas zonas, além disso, o Estado tem tido dificuldades para atender as demandas, seja por carência de recursos (humanos e econômicos) ou por falta de políticas públicas para abordar o tema educativo e o desenvolvimento rural” (IICA; UNESCO; FAO, 2005, p. 4).

desenvolvimento integral dos sujeitos. Apesar do consenso em priorizar o processo educativo como base do desenvolvimento social e econômico e de iniciativas governamentais e não-governamentais em torno de projetos como o PPE, o setor rural em regiões como a América Latina ainda mantêm os maiores índices de pobreza e os menores níveis de educação, conforme enfatiza Estrada (2007) e a FAO e UNESCO (2004).

Ainda segundo os dados dessas instituições, para superar a realidade, o ciclo das políticas públicas deve abrir espaço à participação e ao envolvimento dos sujeitos, a fim de garantir que as ações decorrentes das iniciativas governamentais não priorizem apenas os déficits ou carências, mas também as particularidades e a diversidade cultural, étnica e socioeconômica do meio rural. Ressaltam ainda, que as políticas de educação nos países latino-americanos devem formular e implementar ações que superem o atraso escolar no setor, com o intuito de melhorar seus indicadores educativos globais, como o acesso à educação. Arboleda (2004), apresentando uma série de problemas educacionais referentes aos países da América Latina, destaca que as escolas em áreas rurais e periferias dos centros urbanos são as mais afetadas. Nesse sentido, os indicadores mostram elevadas taxas de fracasso escolar e as condições precárias de organização e de funcionamento das escolas que oferecem os anos iniciais do ensino primário no Brasil, denominado de Ensino Fundamental. Assim,

La falta de acceso a una educación de calidad en las zonas rurales no es un problema nuevo, aunque ha sido un tema consistentemente desatendido. Sin embargo, en veinte años más el 60 por ciento de los pobres del mundo seguirá viviendo en zonas rurales, cifra que se estima permanecerá inalterada, pese al mejoramiento sin precedentes del estándar mundial de vida y la acelerada urbanización evidenciada en numerosos países en desarrollo. “La educación de las poblaciones rurales representa el núcleo central del desarrollo rural y un factor fundamental en la reducción mundial de la pobreza”, comenta David Atchoarena, Especialista Jefe de Programas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO (UNESCO, 2004a, p. 5)³⁷.

³⁷ “A falta de acesso a uma educação de qualidade nas zonas rurais não é um problema novo, embora tenha sido um tema consistentemente desatendido. No entanto, em vinte anos, mais de 60 por cento dos pobres do mundo seguirão vivendo em zonas rurais, estima-se que essa marca permanecerá inalterada, devido ao melhoramento sem precedentes do nível mundial de vida e a acelerada urbanização evidenciada em numerosos países em desenvolvimento. “A educação das populações rurais representa o núcleo central do desenvolvimento rural e um fator fundamental na redução mundial da pobreza”, comenta David Atchoarena, Especialista Chefe do Programa do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIEP) da UNESCO” (UNESCO, 2004a, p. 5).

A reunião intergovernamental do PRELAC, realizada em Havana - Cuba em novembro de 2002, enfatizou que ao final dos anos de 1990, 43,8% da população latino-americana se encontrava em situação de pobreza, aproximadamente 211 milhões de pessoas. A UNESCO (2002) ressalta que, apesar dos esforços dispensados nos últimos 20 anos por meio do referido Projeto, ainda existe um conjunto de aspectos pendentes e de carências educativas que afetam a educação na Região. Anterior a esse evento, a *Declaracion de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*, já enfatizava a necessidade de as políticas de educação dos países desse continente proverem meios e recursos financeiros, humanos e materiais para o enfrentamento dos problemas educacionais, com ênfase nas populações mais pobres, portanto, aquelas que se concentram em áreas rurais. Essa *Declaração* resultou da 7ª reunião do comitê regional intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC VII), realizada em Cochabamba/Bolívia, entre os dias 5 e 7 de março de 2001 (UNESCO, 2001).

Podemos observar que, no conjunto dos desafios, destacam-se os de infraestrutura inadequada, professores leigos, falta de acompanhamento pedagógico junto às escolas, altos índices de reprovação, abandono e evasão, elevado grau de distorção idade-série, falta de energia elétrica, condições precárias de higiene, falta de acesso às novas tecnologias e à informação, entre outros. Para a UNESCO (2002), há uma enorme distância entre as proposições da agenda das políticas de educação e os resultados obtidos decorrentes das ações executadas, sendo necessário que a formulação, implementação e a avaliação das políticas tenham como centro a qualidade social junto aos beneficiários. Ainda com referência aos desafios das políticas de educação para o setor, percebemos que

En las zonas rurales, ofrecer acceso a una educación de calidad ha sido una opción consistentemente ignorada. Muchos gobiernos carecen de la voluntad política o la capacidad para satisfacer las necesidades educacionales de una enorme población rural que sigue excluida del sistema educativo tradicional. [...] Los pueblos rurales no tienen voz alguna en las decisiones de política [...] (UNESCO, 2004a, p. 10)³⁸.

³⁸ “Nas zonas rurais, oferecer acesso a uma educação de qualidade tem sido uma opção consistentemente ignorada. Muitos governos carecem de vontade política ou de capacidade para satisfazer as necessidades educacionais de uma enorme população rural que segue excluída do sistema educativo tradicional. [...] Os povoados rurais não tem voz alguma nas decisões políticas [...]” (UNESCO, 2004a, p. 10).

Debatendo ainda a baixa prioridade que se dá às populações rurais, a UNESCO (2004a) destaca que 70% dos 1,2 milhões de indigentes do mundo – pessoas que vivem com menos de um dólar por dia – habitam nesse setor. Evidencia também que 85% dos sujeitos que vivem nessas áreas se concentram em 35 países disseminados na África, Ásia e América Latina. A oferta educacional em áreas rurais desses países geralmente é desenvolvida por meio de escolas com turmas multisseriadas, inclusive, como a única possibilidade de se oferecer a educação. Os estudos de Little (2006) sobre essa modalidade organizativa de escolas evidenciam que desde os anos de 1950, a já era comum a multissérie rural em escolas de várias partes do mundo, independente do grau de desenvolvimento educacionais dos países, quais sejam: 40%, na América Central; 16%, na Índia; 25%, na Turquia; 15%, na URSS; 47%, na Espanha; 23%, em Luxemburgo; 20 %, na França; 10%, na Suíça. Países como os Estados Unidos e a Inglaterra – com características urbanas mais acentuadas –, as escolas rurais multisseriadas existiam em menor escala, apresentando um percentual inferior a 2,9% e 0,7%, respectivamente.

Segundo a autora, a partir da década de 1960, essa modalidade de turma foi reconhecida pela UNESCO como uma das possibilidades para se garantir o acesso à educação em vários países do mundo, sobretudo em áreas rurais. Essa perspectiva se ratifica em análises recentes, como os de Hargreaves (2009), enfatizando que esse modelo de escola foi uma das respostas plausíveis às orientações e diretrizes políticas decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, em março de 1990. Ratificando essa tendência, pesquisa da Universidade de Londres, coordenada por Little (2006), mostra que as escolas rurais multisseriadas estão presentes, praticamente, em todas as áreas rurais do planeta. Em sua obra, a autora apresenta experiências em países como a Índia, Paquistão, Vietnã, África do Sul, Sri Lanka, Japão, Belize, Peru, Colômbia, entre outros. A Universidade de Londres administrou, ainda, um Programa de Formação de Professores e de avaliação de experiências com essa modalidade na Espanha, Grécia e na Finlândia. O projeto intitulado de *Educação na Escola Multisseriada* (MUSE) desenvolve atividades presenciais e à distância, enfocando aspectos metodológicos, curriculares e uso de novas tecnologias (LITTLE; PRIDMORE, 2004).

2.2.2 PROGRAMA ESCUELA NUEVA (COLÔMBIA)

Para a UNESCO (2004a), as escolas rurais multisseriadas representam, muitas vezes, a única forma de garantir oferta educacional às populações rurais, já que esse setor caracteriza-se por populações dispersas e de baixa densidade demográfica. Em 2004, 30% das salas de aula do mundo eram organizadas nessa modalidade e, na maioria dos casos, “[...] la educación multigrado ha sido adoptada por necesidad. En Europa y América del Norte la universalización de la educación primaria se logró, en gran parte, a través de escuelas multigrado” (UNESCO, 2004b, p. 6). Sobre o reconhecimento das escolas rurais multisseriadas como alternativa político-pedagógica de acesso à educação, nos anos de 1960, Arboleda (2004) sobreleva algumas experiências como a de programas implementados pelo primeiro Projeto Principal da UNESCO em países da América Latina, visando a oferta do ensino primário (Fundamental) em áreas de baixa densidade populacional, por meio da Escola Unitária³⁹. Dessa forma,

O Primeiro Projeto Principal da América Latina, desenvolvido sob os auspícios da *Unesco* na década de 1960, promoveu o ensino multisseriado por meio da metodologia da escola unitária e recomendou aos ministros da Educação que organizassem escolas dessa natureza para oferecer o ensino fundamental completo, insistindo para que desenvolvessem esse programa em seus respectivos países. A escola unitária baseou-se nas idéias da escola ativa. Alejandro Covarrubias e Santiago Hernández Ruiz promoveram a experimentação de escolas multisseriadas em doze países (ARBOLEDA, 2004, p. 21-22).

As principais características das escolas unitárias era o ensino individualizado, a metodologia ativa, centrada no aluno, a utilização de fichas de aprendizagem elaboradas pelos professores, a promoção automática e a utilização de diversos quadros-negros. Para Arboleda (2004), a organização de escolas em turmas multisseriadas requer maiores inovações, como a ruptura com o modelo tradicional de ensino, já defendido pelos clássicos escolanovistas, como Forgione (1949) e Ferrière (1928, 1945), pois,

³⁹ Para a solução dos problemas educativos da América Latina, na década de cinquenta e de sessenta, a UNESCO idealizou os Projetos Principais. Esta idéia surgiu no Uruguai, na VIII Conferência Geral da UNESCO, realizada em 1954, cujo objetivo foi atender aos problemas de maior importância, como o da ampliação do acesso à educação primária (NORBERTO, 2007).

[...] Um professor que leciona em diversas séries simultaneamente precisa, necessariamente, organizá-los em pequenos grupos e desenvolver estratégias flexíveis e personalizadas, apoiadas por materiais especialmente desenhados para a aprendizagem autônoma e o trabalho cooperativo (ARBOLEDA, 2004, p. 22).

Concordamos com o autor sobre a necessidade de inovações metodológicas junto às turmas multisseriadas, mas entendemos que apenas a metodologia não é suficiente para superar os desafios político-pedagógicos e as condições de quem trabalha em escolas organizadas com essa modalidade. Aspectos estruturais que historicamente configuram as precariedades nas escolas do meio rural precisam ser superados. Arboleda (2007) ressalta que os docentes e estudantes de escolas rurais com turmas multisseriadas, geralmente desenvolvem os seus trabalhos em condições desiguais em relação aquelas oferecidas em outros setores da educação. A exemplo dos estudos da UNESCO (2002), Torres (2005) também salienta que a infraestrutura e o processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas latino-americanas não reúnem condições mínimas de qualidade, mostrando exemplos como os da região Nordeste do Brasil, onde muitas escolas rurais se organizam precariamente, sem as devidas condições higiênicas, sem água potável, faltando energia elétrica, ventilação, prédios escolares adaptados, improvisados. Apresentam estrutura mínima de funcionamento, entre outros problemas que merecem ser enfrentados pelas políticas. Essa realidade pode ser identificada em pesquisas realizadas sobre a região Nordeste: Queiroz (1984, 1997), Cabral Neto e Souza (2004) e Azevedo e Queiroz (2006).

Sobre a incorporação de novas tecnologias ao ensino, Torres (2005) destaca que nos anos 2000 os computadores começaram a ser introduzidos nos sistemas públicos de educação da maioria dos países, embora isso venha ocorrendo sem uma distribuição racional. Existem muitos casos de instituições ou de comunidades que recebem computadores sem ter energia elétrica ou orçamento para financiá-los. Frequentemente faltam materiais básicos, como quadros, carteiras e livros. Nessa referência, percebemos que, apesar de os sujeitos do setor rural terem plenas condições e potencialidades operacionais, estão longe de usufruir dos benefícios dos meios de comunicação e dos recursos midiáticos⁴⁰ como ferramentas

⁴⁰ Segundo Castells (1999), a propagação informacional é seletiva, excluindo, socialmente, milhares de sujeitos do seu acesso funcional, como os moradores de favelas e áreas rurais do mundo inteiro.

pedagógicas que possam melhorar a educação e as condições das populações pobres em geral. Confirmando o que a literatura já vem mostrando, a autora sublinha que a educação rural apresenta-se como *prioridade* periférica das políticas públicas se comparando à realidade urbana. Não se trata, pois, exclusivamente de um problema como a incompatibilidade curricular e metodológica, mas também da falta de ações governamentais sistêmicas, uma vez que levantamentos e pesquisas sobre a região Latino-Americana revelam as diferenças entre o acesso, a qualidade e a infraestrutura da educação oferecida na cidade e no meio rural. “A América Latina es hoy la región en desarrollo más urbanizada del mundo, resultado entre otros de políticas expresas de abandono del campo en términos de desarrollo en general y en términos educativos específicamente [...]” (TORRES, 2005, p. 32)⁴¹.

Na América Latina, alguns programas são desenvolvidos especificamente para escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas. Conforme a FAO e UNESCO (2004) o Programa *Escuela Nueva*, na Colômbia, é realçado como iniciativa governamental que vem contribuindo para a universalização do ensino em áreas rurais. Destacam esses organismos que em decorrência do *Escuela Nueva*, entre 1988 e 1996 houve um crescimento de 45% nas matrículas das escolas rurais colombianas. O estudo *A educação para a população rural da Colômbia* (PERFETTI, 2009) enfatiza que o Programa *Escuela Nueva* foi adotado como modelo oficial para a educação primária das áreas rurais colombianas, tendo uma rápida expansão. Para Akkari e Nogueira (2007), a iniciativa foi implementada nos anos de 1970, em torno de 500 estabelecimentos, ampliando-se para 14.000 das 18.000 escolas rurais existentes naquele país em 2000. Norberto (2007) ressalta que o *Escuela Nueva*, foi implementado na Colômbia em 1975, como resultado da experiência acumulada da Escola Unitária, contemplando componentes curriculares, comunitários, administrativo-financeiros e capacitação de professores, a fim de melhorar a qualidade da educação rural primária no país. Desse modo,

Na verdade, é a capital que detém, proporciona e/ou limita o acesso à informação e às novas tecnologias para alicerçar o seu sistema econômico e ideológico. “[...] A história é comandada pelos grandes atores desse tempo real, que são, ao mesmo tempo, os donos da velocidade e os autores do discurso ideológico. [...] Fisicamente, isto é, potencialmente, ele existe para todos. Mas efetivamente, isto é, socialmente, ele é excludente e assegura exclusividades, ou pelo menos, privilégios de uso” (SANTOS, 2004, p. 28).

⁴¹ “A América Latina é, hoje, a região em desenvolvimento mais urbanizada do mundo, resultado, entre outros fatores, de políticas marcadas pelo abandono do campo em termos de desenvolvimento geral e em, particular, no setor educacional” (TORRES, 2005, p. 32).

[...] se introdujo una estrategia evaluativa de la promoción flexible como “el avance dentro de un grado o el paso a otro grado, en un área, de acuerdo con los objetivos que haya logrado el niño según su propio ritmo de aprendizaje”; se propuso una relación escuela con la comunidad basada en la participación de los padres de familia, autoridades escolares y municipales en el manejo de la escuela quienes suministran datos básicos de la comunidad; se introdujo el Gobierno Escolar como una estrategia para la administración de la escuela basada en la participación de los niños en comités; se cambia la estructura del salón de clases como un conjunto dinámico de áreas de interés basado en los rincones de trabajo; finalmente, es preciso llamar la atención sobre la multiplicidad de concepciones acerca del programa: estrategia, innovación, propuesta curricular, sistema integral de educación primaria, conjunto modular de materiales (guías de aprendizaje). (NORBERTO, 2007, p. 7)⁴².

Para melhor se compreender a estrutura e os objetivos de programas como o *Escuela Nueva*, os estudos de Arboleda (2004) esclarecem que essa metodologia parte do pressuposto de que o aluno é um sujeito ativo e, portanto, o processo de ensino-aprendizagem deve estar associado à sua vida e ao seu cotidiano. Sobrelevam, ainda, que o calendário e o sistema de avaliação devem ser flexíveis, estreitando os laços da escola com os pais e a comunidade e respeitando as suas especificidades socioeconômicas, culturais, entre outras. A metodologia ativa visa, também, a formação de valores democráticos e participativos por meio de atividades vivenciais realizadas dentro e fora da escola. “Fornece, também, módulos de aprendizagem às escolas, dotando-as de bibliotecas, e promove a capacitação do professor para melhorar suas práticas pedagógicas” (ARBOLEDA, 2004, p. 23).

A avaliação desenvolvida por Psacharopoulos, Rojas e Vélez (1992) junto ao Programa *Escuela Nueva* colombiano, mostra que a iniciativa governamental apresenta resultados exitosos em alguns aspectos, embora a sua implementação não tenha ocorrido plenamente conforme os objetivos estabelecidos, visto que nem todos os componentes metodológicos foram apreendidos ou organizados como orienta a metodologia, entre outras variáveis que também podem ser consideradas. Segundo os avaliadores, as escolas atendidas pelo *Escuela Nueva* apresentam

⁴² “[...] a estratégia avaliativa da promoção flexível foi introduzida como ‘o progresso dentro de um serie ou o passo para outra em uma determinada área, de acordo com os objetivos que tenham sido alcançados pela criança segundo seu próprio ritmo de aprendizagem’; foi sugerida uma relação entre a escola e a comunidade baseada na participação dos pais, autoridades escolares e municipais na supervisão da escola, que juntos subministram dados básicos da comunidade. O Governo Escolar foi introduzido como uma estratégia para a administração escolar baseada na participação das crianças em comités; muda-se a estrutura da sala de aula para um conjunto dinâmico de áreas de interesses baseados nos ambientes de trabalho; finalmente, é necessário chamar a atenção sobre a multiplicidade de conceitos do programa: estratégia, inovação, proposta curricular, sistema integral de educação primaria, conjunto modular de materiais (guias de aprendizagem)” (NORBERTO, 2007, p. 7).

melhores índices nos rendimentos acadêmicos dos alunos – com exceção de matemática no quinto ano –, do que aquelas intituladas por Forgione (1949) e Ferrière (1928, 1945) de tradicionais.

Ainda segundo a pesquisa, os sujeitos envolvidos com a metodologia participam com mais motivação do processo de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos. Apesar de sua efetividade, a avaliação do *Escuela Nueva* na Colômbia mostra ainda que foram necessários quinze anos para que o Programa fosse assumido pelo Estado como uma política pública, visto que, anterior a esse período dependia exclusivamente do apoio técnico e financeiro de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Para Torres (1992), o *Escuela Nueva* é uma alternativa política pública afirmativa, pois, além de garantir a oferta educacional no campo e melhorar substancialmente a sua qualidade, apresenta um modelo educativo que atende às especificidades das escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas. Acrescenta ainda que:

No solo eso: EN estaria mostrando que las tradicionales carencias de las zonas rurales pueden pasar a ser vistas y aprovechadas como elementos positivos: la amplitud de los espacios, el contacto con la naturaleza, los recursos que facilita el medio, la relación con la comunidad, el papel central que juegan la escuela y la maestro en la vida comunitaria, el ambiente de cooperación al que se presta la escuela multigrado, los particulares ritmos de la vida rural, etc. (TORRES, 1992, p. 8)⁴³.

A autora destaca também que, a exemplo do que se faz com outras experiências inovadoras em educação em nível internacional, se tem uma tendência a apresentar a *Escuela Nueva* como uma iniciativa isenta de problemas. Afirma também que entre o desenho original do Programa e sua execução ocorrem vários problemas de ordem político-pedagógica, técnica, financeira, entre outros, que comprometeram a sua implementação tal qual foi concebido e formulado, destacando que geralmente os formuladores das políticas têm dificuldades em reconhecer as suas contradições e fragilidades e, portanto, avaliá-las, como se isso fosse de encontro ao êxito das iniciativas. A literatura que trata sobre a implementação de políticas públicas, como Pressman e Wildavsky (1998), ressalta

⁴³ “Não apenas isso: EN estaria mostrando que as tradicionais carências das zonas rurais podem começar a ser vistas e aproveitadas como elementos positivos: a amplitude dos espaços, o contato com a natureza, os recursos que facilitam o meio, a relação com a comunidade, o papel central que tem a escola e o professor na vida comunitária, o ambiente de cooperação presente nas escolas multiséries, os ritmos particulares da vida rural, etc.” (TORRES, 1992, p. 8).

que, dificilmente a execuão de uma política se desenvolve conforme o seu desenho original, reforando o que foi enfatizado por Psacharopoulos, Rojas e Vélez (1992), acerca da implementaão do programa *Escuela Nueva*. Tratando dos aspectos metodológicos do Programa na Colômbia, enfatiza a pesquisadora que todos os seus componentes requerem melhorias, sobretudo os guias de aprendizagem, visto que, nos aspectos didático-pedagógicos – principalmente os de matemática e de linguagem – apresentam conteúdos e atividades que não estão associados à realidade e necessidades dos sujeitos que estudam em escolas rurais. Enfatiza ainda, que a capacitaão docente tem déficits tanto no que concerne à cobertura quanto ao que se refere à qualidade do que é oferecido.

Geralmente, esses e outros problemas associados ao trabalho docente estão relacionados à falta de formaão inicial e continuada, de acompanhamento pedagógico junto aos educadores, entre outros fatores. Também se deve ao fato de existirem professores que resistem à incorporaão da metodologia ou não conseguem apreender os fundamentos didático-pedagógicos da escola ativa, como enfatiza Libâneo (1994). Ainda com referência à dimensão da formaão docente, a realidade colombiana mostra que os professores que atuam no Programa *Escuela Nueva* têm, em sua maioria, uma formaão em nível superior e o nível de formaão dos docentes e sua permanência na escola estão avaliados positivamente com relaão aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante na análise e avaliaão do Programa *Escuela Nueva*, na Colômbia, se deve ao fato de as escolas rurais naquele país disporem de boas condições de infraestrutura física, de materiais e de equipamentos, como televisão, entre outros. Os prédios escolares são amplos e arejados, com instalaões elétricas e hidráulicas adequadas, água potável, além de possuírem mobiliários específicos para atender às especificidades metodológicas de agrupamento dos educandos. Essas escolas dispõem, ainda, de cozinhas, de refeitórios e de banheiros especialmente construídos para atender às crianças. Para Torres (1992) essas escolas rurais são privilegiadas em comparaão àquelas que geralmente se encontram nos países do Terceiro Mundo. Embora apresente tais condições, deve-se ressaltar também que a fragilidade e a falta de legitimidade institucional das políticas públicas em âmbito estatal estão interferindo na capacidade de consolidaão e expansão do Programa: assim,

En un mundo en el que las políticas y los programas vienen junto con las modas internacionales y terminan junto con los gobiernos nacionales, EN brilla como una experiencia innovadora excepcional que ha logrado mantenerse viva a lo largo de casi dos décadas [...] Parte de la explicación de EN tiene que ver, en efecto, con individuos concretos. El equipo inicial se ha mantenido relativamente estable y unido. Personas ubicadas en lugares claves y en los momentos precisos han sido decisivas en el desarrollo del programa, no sólo a nivel nacional sino también a nivel intermedio y local. Como se señala, "hoy en día, aún y si Escuela Nueva ha sido institucionalizada en todo el país, el apoyo que ésta recibe en algunas provincias depende en buena medida de las preferencias personales de los administradores locales" (TORRES, 1992, p. 12)⁴⁴.

Ao analisar a pesquisa de avaliação do Programa *Escuela Nueva* feita por Psacharopoulos, Rojas e Vélez (1992), Gonçalves (2009) enfatiza que esse estudo foi encomendada pelo Banco Mundial e teve o propósito técnico de subsidiar os indicadores de eficácia na utilização de recursos em um contexto político-ideológico de preocupações com a educação para o meio rural. Quando se refere à análise de Torres (1992), o autor ressalta que esta assume uma postura mais crítica, sobretudo quando questiona a tradução da experiência colombiana para outros países, como o Brasil.

2.3 PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO BRASIL

No Brasil, a exemplo do que ocorre em outros países⁴⁵, o Programa Escola Ativa tem como objetivo “[...] minimizar uma lacuna no sistema educacional

⁴⁴ “Em um mundo em que as políticas e os programas vêm acompanhados com as modas internacionais e terminam junto com os governos nacionais, o *Escuela Nueva* brilha como uma experiência inovadora excepcional que tem conseguido manter-se viva ao longo de quase duas décadas [...] Parte da explicação de EN tem a ver, em efeito, com indivíduos concretos. A equipe inicial foi mantida relativamente estável e unida. Pessoas localizadas em importantes lugares e nos momentos precisos tem sido decisivas no desenvolvimento do programa, não somente a nível nacional como também a nível intermediário e local. É importante lembrar que, “hoje em dia, se a Escola Nova tem sido institucionalizada em todo o país, o apoio que ela recebe em algumas províncias depende em boa parte das preferências pessoais dos administradores locais” (TORRES, 1992, p. 12).

⁴⁵ A experiência metodológica do Programa *Escuela Nueva*, na Colômbia, vem orientando a implementação de várias iniciativas governamentais na América Latina, na América Central e na América do Norte, específicos para as escolas que se organizam em turmas multisseriadas, como, o Escuela Nueva Unitária (Guatemala); Escuela Activa (Panamá); Mece Rual (Chile); Aulas Alternativas (El Salvador); Escuela Modelo (Nicarágua); Escuela Activa Participativa /Escuela Nueva (Honduras); Escuela Multigrado Innovada (República Dominicana); Mita Iru (Paraguai); Interactiva Comunitária (México); Aprendes (Peru); New School (Guyana e Uganda); e Active School / Child Friendly School and (Filipinas); e Escola Ativa (Brasil) (ARBOLEDA, 2007).

brasileiro: *a ausência de metodologia adequada* para o atendimento de escolas multisseriadas” (BRASIL. MEC, 2005a, p. 7, grifo nosso). Para alguns estudiosos, a “[...] a fórmula colombiana chegou ao Brasil como um *pacote educacional*, diferente do desenvolvimento gradativo, como ocorreu na Colômbia na década de 80” (GONÇALVES, 2009, p. 47) ⁴⁶. Situando o leitor sobre o contexto de implementação do Programa Escola Ativa no Brasil, nos anos de 1990, o autor ressalta que, se por um lado a iniciativa é resultado de uma reforma educacional tecnocrática, por outro é decorrência de uma crescente politização do campo brasileiro e de uma intensificação do debate sobre a educação do campo. Ainda segundo o autor, esse debate é resultado de uma abordagem multicultural que reivindica o reconhecimento da heterogeneidade do campo e atenda às reivindicações educativas de grupos como os trabalhadores rurais, os ribeirinhos, os quilombolas, os pescadores, entre outros.

As primeiras discussões sobre a iniciativa governamental ocorreram em maio de 1996, quando técnicos do Projeto Nordeste, do Ministério da Educação e dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a socialização da experiência formulada por um grupo de educadores colombianos que, segundo o MEC, “[...] há mais de vinte anos, obtinha sucesso no enfrentamento dos problemas educacionais das classes multisseriadas daquele país” (BRASIL. MEC, 2005a, p. 12). Após esta iniciativa, em agosto do mesmo ano, foi realizado um seminário em Brasília, coordenado por um representante da *Fundacion volvamos a la gente* - instituição que na Colômbia foi responsável pela implementação da metodologia. Na ocasião a Direção-Geral do Projeto Nordeste reuniu todos os Secretários de Educação e diretores de ensino dos Estados da Região Nordeste a fim de conhecerem e decidirem sobre a adesão à metodologia. Após o evento, sete destes, entre os quais, o Rio Grande do Norte, aderiram ao Programa Escola Ativa e no mês de outubro de 1996, os técnicos em educação se dirigiram à Colômbia para receberem capacitação específica. Nesse sentido,

⁴⁶ Tese de doutorado desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa analisou as mudanças no trabalho docente a partir da introdução do Programa Escola Ativa nas escolas rurais com turmas multisseriadas em municípios de Goiás.

A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª série. No final de 1998, os estados de Sergipe e Alagoas decidiram implantar, também, a estratégia (BRASIL. MEC, 2005a, p. 12).

Quando o Projeto Nordeste chegou ao seu final, em 1999, o programa vinculou-se ao FUNDESCOLA e as ações de implementação foram disseminadas nas regiões que compõem a ZAP. Esse processo desencadeou-se em cinco fases, conforme mostram as diretrizes para implementação da estratégia metodológica escola ativa (BRASIL. MEC, 2005a). A primeira compreendeu o período denominado de *implantação e testagem*: foi o momento de formulação, implementação, acompanhamento do programa e de seu amoldamento à realidade brasileira, observando a sua efetividade e procurando a afirmação pela qualidade da mudança em sala de aula. Essa fase compreendeu o período de 1997-1998, em Estados da região Nordeste, como o Rio Grande do Norte, contemplando, inclusive, o município de Jardim do Seridó, campo empírico de nossa pesquisa. Na fase seguinte - a partir de 1999 - houve, segundo o MEC, uma expansão do Escola Ativa, em razão de solicitações por parte de Estados e municípios do Nordeste e do Centro-Oeste. A terceira fase foi caracterizada pela consolidação do Escola Ativa, conforme definido pelas diretrizes do Programa. Nessa etapa, criou-se a rede de formadores (multiplicadores), envolvendo os Estados e municípios nas ações de formação e de monitoramento. Assim sendo,

Os supervisores contratados pelo Programa FUNDESCOLA, que antes prestavam assessoramento pedagógico mensal aos professores em suas escolas, realizariam esta ação como demonstração. Seus esforços estariam voltados agora para o assessoramento aos técnicos estaduais e municipais, orientando-os em suas dificuldades e nas dificuldades detectadas junto aos professores nos processos de legalização e articulação e de alinhamento da estratégia Escola Ativa com outras ações da Secretaria (BRASIL. MEC, 2005a, p. 13).

Na quarta fase – definida como a expansão II –, ampliou-se o programa para aquelas áreas que não compunham a ZAP, envolvendo outros municípios por meio da *expansão autônoma*, ou seja, atribuindo-lhes responsabilidades, como a de capacitar os seus professores, dotar as escolas de estrutura física e de kit

pedagógico⁴⁷, entre outras. Assim, coube ao FUNDESCOLA a distribuição dos materiais para a formação dos professores e dos Guias de Aprendizagens para os alunos. Na quinta etapa (Disseminação e Monitoramento), a implantação e o monitoramento do programa vincularam-se às ações educacionais da CGFOR/Diretoria de Programas Especiais/FNDE/MEC, composta por uma rede de gestores, técnicos, professores, alunos e pais que, segundo as Diretrizes (BRASIL. MEC, 2005a), objetivam apoiar e garantir a sustentabilidade do Programa Escola Ativa nos Estados e nos municípios.

Em 2008, o MEC integrou o Programa à esfera da SECAD, incorporando-o às ações da política nacional de Educação do Campo, visto a sua particularidade de atender às escolas que se organizam em multissérie. Dentro das ações PDE e do PAR, o MEC adotou uma política de expansão do Escola Ativa para todos os Estados e para o Distrito Federal, reconfigurando o material didático-pedagógico e os módulos de capacitação dos profissionais que atuam com a metodologia. Os técnicos das Secretarias Estaduais e do Distrito Federal que atuam no Programa e que trabalham com a metodologia e alguns professores das universidades públicas foram envolvidos nesse processo. Estes profissionais assumiram ainda, a formação dos supervisores pedagógicos e dos professores que trabalham com o Escola Ativa, em seus respectivos Estados.

2.3.1 DIRETRIZES POLÍTICAS, ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

Segundo as diretrizes político-pedagógicas que orientam a implementação do Escola Ativa, a iniciativa governamental pode oferecer garantias de acesso a uma escola rural que tenha o “[...] compromisso com o sucesso de seus alunos, mostrando que é possível promover a equidade, respeitando a diversidade cultural, regional e comunitária em sua essência e na sua organização” (BRASIL. MEC, 2006, p. 10).

⁴⁷ Esse kit é composto por materiais didático-pedagógicos, como mapas, globos terrestres, fantoches, etc.

Dessa forma, a metodologia aplicada ao programa privilegia a auto-aprendizagem e o trabalho em grupo. O método de ensino é modular e há a utilização de livros didáticos específicos, voltados às diretrizes propostas e que orientam para o envolvimento participativo da comunidade nas atividades educativas. Outro ponto importante refere ao desenvolvimento de ações que visem à formação e qualificação continuada dos professores e técnicos estaduais e municipais, além de acompanhamento técnico junto aos estados e municípios, a fim de se apropriarem dos fundamentos teórico-metodológicos do Escola Ativa. A auto-aprendizagem e o trabalho em grupo, em particular, são características próprias de uma escola ativa, conforme mostram os estudos de Ferrière (1928) e de Forgione (1949).

Ainda como especificidade dessa concepção pedagógica, o Programa orienta para o desenvolvimento de atividades que se pautem em princípios onde o estudante seja um sujeito ativo, livre e social e o professor, por sua vez, atue como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem e norteia, ainda, para que exista a integração da comunidade na produção, difusão e socialização dos saberes escolares. Os componentes curriculares se organizam e combinam aspectos metodológicos que visam inovar em métodos e materiais para atender às particularidades das escolas rurais com turmas multisseriadas. Vimos nos estudos de Manacorda (2006) que as escolas ativas do início do século passado, se organizavam, preferencialmente, em internatos instalados no campo. Talvez por isso que, definido como um programa governamental, as diretrizes do Programa enfatizam que,

Concebendo a Escola Ativa como política pública para classes multisseriadas, os estados e municípios garantem uma escola que tem o compromisso com o sucesso de seus alunos, mostrando que é possível promover a equidade, respeitando a diversidade cultural, regional e comunitária em sua essência e na sua organização (BRASIL. MEC, 2005a, p. 10).

Assim, defende-se no Escola Ativa, uma concepção de educação voltada para a *transformação social*, entendida como “[...] - vínculo orgânico entre processos educativos, processos políticos, econômicos e culturais [...] educação voltada para valores humanistas e educação como um processo permanente de formação e transformação humana” (BRASIL. MEC, 2008b, p. 15). Essa ideia de educação

como transformadora da sociedade foi bastante divagada pelos teóricos da Escola Nova, como mostra Ponce (2005). Entretanto, não se pode desconsiderar que de tal modo

A confiança na educação como um meio de transformar a sociedade, explicável numa época em que a ciência social ainda não estava construída, resulta totalmente inadmissível depois que a burguesia do século XIX descobriu a existência das lutas de classe. [...] A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas idéias (PONCE, 2005, p. 170-171).

Ademais, a transformação ou a qualidade social da educação que se vislumbra tanto para a cidade quanto para o meio rural não depende apenas de um conjunto de técnicas e de métodos didático-pedagógicos, mas também de um projeto que incorpore princípios políticos e filosóficos em que a comunidade esteja inserida e os quais desejam praticar, “[...] que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola” (SILVA, 2003, p. 296).

Os métodos desenvolvidos pelo Programa Escola Ativa se estruturam a partir dos objetivos gerais propostos, os quais: a) a melhoria do ensino fundamental (anos iniciais); b) correção da distorção idade/anos de estudos; c) redução das taxas de evasão e de repetência nas escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas; d) desenvolver uma metodologia específica à multissérie a fim de melhorar o desempenho escolar dos alunos e com custos mais baixos que a nucleação; e) permitir que o estudante seja atendido em sua comunidade, conforme orienta o Art. 6 da Resolução n. 1/2002, do Conselho Nacional de Educação; f) promover a equidade; g) investir na formação dos professores; h) utilizar materiais didático-pedagógicos específicos para se trabalhar com o método ativo (BRASIL. MEC, 2006). Segundo as diretrizes do Programa, a sua implementação pode oferecer:

Ao aluno: o acesso ao conhecimento prático aplicável no meio social em que vive; a ampliação e o acesso a novos conhecimentos; a aprendizagem cooperativa; o desenvolvimento de seu senso crítico e autonomia. *Ao professor:* a oportunidade de refletir sobre sua formação individualmente ou em grupo; acesso às novas metodologias com orientação e assessoramento pedagógico; *Ao técnico-pedagógico:* a oportunidade de refletir sobre sua formação e atuação visando intervenções pedagógicas eficazes junto ao professor; compreender a metodologia aplicada; identificar dificuldades diagnosticadas na aprendizagem do discente e na prática e

formação dos docentes; *À comunidade*: a oportunidade de participar da gestão da escola como co-responsável no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos, interagindo na construção do conhecimento (BRASIL. MEC, 2006, p. 17, grifos do autor).

Do ponto de vista pedagógico-curricular, a garantia do processo permanente de formação e de transformação das práticas educativas junto às turmas multisseriadas depende da articulação de atividades teórico-práticas que devem ser incorporadas àquelas previstas no currículo formal⁴⁸ da escola, por meio dos componentes metodológicos do Programa Escola Ativa. A respeito da didática ativa, estudos esclarecem que é difícil encontrar professores que consigam aplicar esse método, visto a falta de “[...] conhecimento aprofundado das bases teóricas da pedagogia ativa, falta de condições materiais, pelas exigências de cumprimento do programa oficial e outras razões, o que fica são alguns métodos e técnicas” (LIBÂNEO, 1994, p. 66). Nessa perspectiva, o Escola Ativa se organiza e se estrutura por meio de quatro dimensões assim denominadas:

- a) Curricular – fundamentada por quatro componentes metodológicos⁴⁹: *Guias de aprendizagem, Cantinhos de aprendizagem, Governo Estudantil e Comunidade*;
- b) Formação e acompanhamento – consistem em ações que visam à formação em serviço dos supervisores, professores, estudantes e pais, bem como a orientação, planejamento, acompanhamento, avaliação e socialização das atividades voltadas à metodologia do Programa;
- c) Comunitário – Desenvolver ações que envolvam, integrem e articulem a participação dos pais na vida escolar;
- d) Administrativo – essa dimensão refere-se à organização e gestão do programa, como os procedimentos referentes à legalização e institucionalização do Escola Ativa junto às Secretarias estaduais e municipais de educação e aos Conselhos de educação, em suas respectivas esferas.

⁴⁸ “O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes prescritas institucionalmente, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos estados e municípios” (LIBÂNEO, 2004, p. 171).

⁴⁹ A partir de 2008, quando a SECAD assumiu a coordenação nacional do Programa e o incorporou às ações da política de Educação do Campo e do Plano de Ações Articuladas (PAR), esses componentes sofreram algumas modificações. A terminologia *Guias de Aprendizagem* foi substituída por *Cadernos de Aprendizagem*. Em 2009, esses cadernos começaram a ser reformulados, além da produção de mais um volume específico para a alfabetização. Outro componente que também sofreu alteração foi o *Governo estudantil*, passando a se intitular de *Colegiado Estudantil*. Este, em particular, sofreu mais alterações em sua organização e estrutura metodológica.

Como herança das experiências escolanovistas, o Programa Escola Ativa é a única iniciativa governamental institucionalizada voltada às escolas rurais que se organizam em turmas multisseriadas, embora a educação no setor seja histórica e politicamente permeada por um conjunto de problemáticas que interferem tanto em sua organização e funcionamento e que vem sendo objeto de lutas e de reivindicações por políticas públicas que superem a realidade de negação de direitos e ofereça qualidade social aos processos e às iniciativas educacionais, sobretudo na particularidade da multissérie. No capítulo seguinte, discutiremos alguns traços do escolanovismo brasileiro e sua interface com a educação rural, caracterizando também as escolas com turmas multisseriadas.

3 TRAÇOS DA ESCOLA NOVA NO BRASIL: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO RURAL E A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS COM TURMAS MULTISSERIADAS

3.1 TRAÇOS DA ESCOLA NOVA NO BRASIL: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS

A partir dos anos de 1920-1930, deflagrou-se no Brasil, uma série de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. Na época, a economia pautava-se em bases predominantemente agrícolas e o crescimento econômico do país induzia à concentração da riqueza para uma minoria oligárquica, com predomínio no poder do Estado. Segundo Fausto (1978), sendo as atividades agrícolas predominantes, o setor primário atingiu 69,7% da população ativa; o secundário 13,8% e o terciário 16,5%. Após vinte anos, essa proporcionalidade passou por poucas alterações, sendo que o setor primário atingiu 65,1% o secundário 14,8% e 18,2 o terciário.

Ocorre que nesse período, o processo de desenvolvimento industrial imprimiu novas bases ao contexto político e socioeconômico. Na esfera política, foi um período de redefinição do papel do Estado, como resultado da rearticulação dos grupos no poder, efetuada pela revolução de 1930; já na dimensão econômica, destacamos os efeitos da grande crise internacional de 1929⁵⁰, traduzindo-se na expansão do processo de *substituições de importações*, típico da industrialização brasileira, conforme enfatiza Cohn (1978). Identificamos ainda, que o efeito dessa crise afetou mais diretamente a cafeicultura de exportação, de modo que a sua expansão foi restringida. Tentando contornar a crise do café, o Estado amparou

[...] a cafeicultura (em especial através da compra de estoques, em 1931) evitaram o aprofundamento da crise no sistema econômico nacional, na

⁵⁰ Esse período de depressão econômica provocou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, bem como na produção industrial, nos preços de ações, entre outros fatores que repercutiram na economia mundial (AZEVEDO, 2006).

medida em que se evitava o colapso do setor responsável pela parcela dominante da renda global. Essas medidas, contudo, eram postas em prática num contexto de esgotamento econômico, provocado em boa medida pelas maciças saídas de capitais estrangeiros aqui investidos ao primeiro sinal da crise, num agravante à queda das exportações (COHN, 1978, p. 297).

A respeito dessa realidade, o cenário econômico era tão desfavorável ao modelo agroexportador do café, que em dezembro de 1932, havia em São Paulo 651 fazendas hipotecadas pelo Banco do Estado, a exemplo do que mostra Carone (1976). Depois de um período de predominância desse modelo – representado pela burguesia paulista e por parte da burguesia mineira –, ocorreu uma crise nos preços do produto, decorrente da superprodução no cenário internacional, o que contribuiu ainda mais para o esgotamento econômico da atividade (FAUSTO, 1978).

Ainda em referência ao contexto político dos anos de 1920-1930, podemos destacar que a revolução brasileira conhecida como *A Era Vargas*, foi marcada pelo movimento do *tenentismo*⁵¹. “O Exército permitiu a Vargas chegar à presidência em 1930 como representante da classe média; foi ele quem levou a seguir esta classe ao governo, com o golpe de Estado de 1937” (FAUSTO, 1978, p. 56). Nesse sentido, os tenentes tiveram a incumbência de organizar o cenário da revolução, garantindo assim, vários postos na esfera governamental. Enquanto movimento revolucionário, o tenentismo foi considerado responsável “[...] pela salvação nacional, guardiões da pureza das instituições republicanas, em nome do povo inerme. Trata-se de um movimento substitutivo e não organizativo do ‘povo’” (FAUSTO, 1978, p. 57-58). Na verdade, percebemos no decurso da história brasileira que o Exército sempre exerceu influência estratégica e política preponderante, sobretudo nos períodos de crise, visto que

a) concorreu significativamente para a abolição da escravatura em 1888; b) instaurou a República em 1889; c) contribuiu para o fim da República oligárquica em 1930; d) participou, em 1937, da implantação da ditadura de Vargas (Estado Novo); e) depôs o mesmo Vargas em 1945; f) esteve presente nos episódios que levaram ao suicídio de Vargas em 1954; g) deflagrou o golpe de Estado de 1964 (GERMANO, 2005, p. 39).

⁵¹ “Há uma história do tenentismo antes e depois de 1930. Os dois períodos dividem-se por uma diferença essencial. Antes de 1930, o tenentismo foi um movimento de rebeldia contra o governo da República; depois de 1930, os ‘tenentes’ entraram no governo e procuraram lhe dar um rumo que promovesse seus objetivos. [...] O primeiro ato de rebeldia foi a revolta de Copacabana, ocorrida a 5 de julho de 1922” (FAUSTO, 2001, p. 307).

O Exército contribuiu, pois, para que o papel do Estado fosse redefinido em função dos interesses da época, marcado pelo enfraquecimento político e econômico das oligarquias e pelo fortalecimento das novas classes sociais urbanas. Segundo Ianni (1977), os anos posteriores à Revolução de 1930, ofereceram condições de desenvolvimento do Estado burguês, resultando em um sistema que englobou instituições políticas e econômicas, incorporando padrões e valores sociais e culturais pautados em sua configuração estatal. Ainda nesse contexto, percebemos também a influência da Igreja católica, dado o apoio que prestava ao governo. Sobre esta particularidade, identificamos que:

Agora ela se tornava mais estreita. Marco simbólico da colaboração foi a inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado, a 12 de outubro de 1931 [...] Getúlio e todo o ministério concentraram-se na estreita plataforma da estátua, pairando sobre o Rio de Janeiro. A Igreja levou a massa da população católica a apoiar o novo governo. Este, em troca, tomou medidas importantes em seu favor, destacando-se um *decreto, de abril de 1931, que permitiu o ensino da religião nas escolas públicas* (FAUSTO, 2001, p. 332-333, grifos nosso).

Portanto, foi nessa conjuntura que o Presidente Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930, permanecendo no cargo durante quinze anos, atuando como chefe de um governo provisório, eleito pelo voto indireto e de caráter ditatorial. “Deposto em 1945, voltaria à presidência pelo voto popular em 1950, não chegando a completar o mandato por se suicidar em 1954” (FAUSTO, 2001, p. 332).

A educação no período da Revolução de 1930 pautou-se na agenda do Estado Novo com o objetivo de formar uma elite pensante e preparada para enfrentar os desafios políticos e econômicos. Também buscava implementar um sistema educacional com perspectiva centralizadora, tendo como marco a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930). Assim, pretendia organizar e estruturar a educação de cima para baixo, porém, sem envolver a sociedade e nem promover um processo formativo abrangente e universal do ponto de vista cultural. No decurso do Estado Novo (1937-1945), a educação esteve cerceada de valores hierárquicos e do conservadorismo, influenciado pela Igreja Católica, embora não tenha se configurado como doutrina fascista. “A política educacional ficou essencialmente nas mãos de jovens políticos mineiros, cuja carreira se iniciara na velha oligarquia de seu Estado, e tomou outros rumos a partir de 1930” (FAUSTO, 2001, p. 337).

Sobre este aspecto, podemos referenciar como um dos marcos, a atuação do Ministro da Educação, Francisco Campos (1930-1932), que desenvolveu inúmeras ações, sobretudo na esfera do ensino secundário e superior. A Reforma Francisco Campos criou, no ano de 1931: o Conselho Nacional de Educação; organizou o ensino superior e a adoção do regime universitário; organizou a Universidade do Rio de Janeiro; o ensino secundário e comercial, inclusive, regulamentando a profissão de Contador; e em 1932, consolidou as disposições sobre o ensino secundário, conforme descreve Saviani (2004). Na função de Ministro da Justiça (1937), redigiu a Carta que fundou o Estado Novo. “Anos depois, colaborou ativamente na elaboração de cartas autoritárias, após a destituição do governo João Goulart, em 1964 (FAUSTO, 2001, p. 337).

O autor ressalta, ainda, que a Reforma Francisco Campos implantou oficialmente o currículo organizado na perspectiva de ensino *seriado* e dividido em dois ciclos, além da frequência obrigatória às escolas e a exigência de diploma de nível secundário para o ingresso no ensino superior. No campo das idéias pedagógicas dos anos de 1930, destacou-se o ideário dos reformadores liberais – berço do escolanovismo no Brasil – e o dos católicos. Estes, por sua vez, exaltavam o papel da escola privada e defendiam o ensino religioso em todas as escolas. Associado a estudos e experiências européias e norte-americanas, o movimento da Escola Nova disseminou-se no País, tendo como principais expoentes os reformadores liberais, inspirado nas idéias e experiências de John Dewey, com quem Anísio Teixeira conviveu durante os seus estudos de pós-graduação nos Estados Unidos. Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 143) ressaltam que:

O movimento da Escola Nova aqui, na periferia do sistema capitalista mundial, tomou a forma da luta pela universalização do ensino público obrigatório para todos. Já nos EUA, berço das ideais pedagógicas que embalaram o movimento, a proposta inicial era a de “oxigenar” a rede nacional *high school*, isto é, conectá-la com a modernização urbano-industrial que os norte-americanos conheceram a partir do final do século XIX, principalmente depois da revolução tecnológica causada pelo advento da energia elétrica.

Os primeiros movimentos escolanovistas no Brasil foram organizados e traduzidos em propostas e reformas educacionais, a saber: em São Paulo, destacou-se Sampaio Dória (1920) e Fernando Azevedo (1933); no Ceará, Lourenço Filho (1923/24); na Bahia, Anísio Teixeira (1924 e 1928); no Distrito Federal,

Carneiro Leão (1922/26) e Fernando Azevedo (1933); em Pernambuco, Carneiro Leão (1928); no *Rio Grande do Norte*, José Augusto (1925/28); no Paraná, Lisimaco da Costa (1927/28); e em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Casassanta (1927/28). Esses escolanovistas orientaram propostas e reformas educacionais, traduzindo idéias e diretrizes que

[...] eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais [...]. De outro lado, começaram a chegar até nós, da Europa do pós-guerra, um conjunto de idéias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica. Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “Escola Nova” ou “Escola Ativa” (LEMME, 2005, p. 167).

Destacam-se como importantes eventos desse movimento no Brasil, a criação do INEP e o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932), os quais inauguraram um novo marco político e doutrinário em meio aos 10 anos de luta da ABE, em favor de um Plano Nacional de Educação. Criada em 1924, a ABE “[...] foi fruto do projeto liberal da educação que tinha, entre outros componentes, um grande *otimismo pedagógico*: reconstruir a sociedade através da educação” (GADOTTI, 2003, p. 230, grifo do autor). Vários encontros foram realizados para discutir a problemática da educação, a saber: em Curitiba (1927); Belo Horizonte (1928); São Paulo (1929); Rio de Janeiro (1931-1932); Niterói (1932); Fortaleza (1934); e no Distrito Federal (1935).

Com relação ao *Manifesto dos Pioneiros*, identificamos que as suas propostas tornaram-se referência para a educação brasileira, visto a abrangência de idéias e de definições que induziam a uma Política Nacional de Educação. No documento, destacam-se as proposições sobre o enfrentamento dos problemas educacionais da época, pautando-se em correntes pedagógicas renovadoras, em defesa da reconstrução educacional brasileira e na luta pela universalização do ensino público e obrigatório para todos, como destacam os estudos de Lemme (2005). O Manifesto propunha, ainda, que o Estado adotasse o princípio de *escola única*, de caráter público, gratuito e aberto às crianças na faixa-etária de sete a quinze anos, cuja finalidade seria uma educação igual e comum.

Os pioneiros da Escola Nova no Brasil defendiam também a elaboração de um plano nacional e a construção de um sistema⁵² de educação que considerasse as especificidades geográficas do país e adaptassem as escolas às características regionais, orientadas por um currículo de base comum nacional. Fausto (2001) enfatiza que o Governo Vargas não se posicionou de forma favorável às aspirações dos liberais, mostrando-se mais inclinado à corrente católica, denotando, assim, o desinteresse do Estado em assumir a educação como uma política pública de direito social. Entre os escolanovistas e reformadores liberais, “[...] apenas Lourenço Filho manteve postos de mando, enquanto os demais foram marginalizados ou até mesmo perseguidos, como foi o caso de Anísio Teixeira” (FAUSTO, 2001, p. 340). No que concerne à repercussão do escolanovismo no Brasil, Fausto (2001) destaca, ainda, que, enquanto nos Estados federados e no Distrito Federal, se disseminavam as discussões em torno de reformas educacionais, o Governo Federal, à época, praticamente não se mobilizava, restringindo-se às ações voltadas para o ensino superior e secundário, como determinava o artigo 35 da Constituição de 1891, pois os demais níveis estavam entregues aos Estados Federados. Os dois sistemas, paralelos e independentes, ainda mais afastados ficariam se o primeiro fosse predominantemente privado. E assim se fez, evitando-se, deste modo, qualquer possibilidade de ascensão social mais ampla. Tivemos, pois, expansão, mas a imobilidade social, como na Europa, ficou evidente também no Brasil, impedindo qualquer atrativo ao sistema popular de educação, mantendo-se, assim, cada um dentro de seu *status* social. “A sociedade de tipo estagnado que se produziria, afinal, na América do Sul, tinha, em suas reduzidas oportunidades educativas, as condições apropriadas à perpetuação do estado social vigente” (TEIXEIRA, 1976, p. 272), sobretudo para o meio rural, conforme discorreremos, tratando da realidade brasileira.

⁵² A discussão sobre a construção de um sistema nacional de educação foi mais uma vez retomada em 2009-2010, com a realização de conferências intermunicipais, estaduais e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), conferindo à agenda educacional brasileira o debate sobre a construção de um sistema nacional articulado de educação e a formulação e implementação do plano nacional de educação (2011-2020) (ANDRADE; QUEIROZ; AZEVEDO; MORAIS, 2009).

3.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

O Brasil tem suas raízes históricas, políticas, econômicas e culturais marcadas pela dimensão e questão agrária, sendo possível identificar diferentes momentos, quais sejam do período de transição da Monarquia à República, do Estado oligárquico ao populista, deste último ao militar, durante a crise do militarismo e nos movimentos e partidos que desde o final dos anos de 1970, vêm lutando para que o Estado formule e implemente políticas públicas de natureza agrária que desenvolvam ações socialmente referenciadas. Para Ianni (2004), mesmo com as modificações ocorridas desde a extinção da escravatura, as bases agrárias continuam sendo importantes no Brasil, embora a industrialização e a urbanização, acentuadas desde os anos de 1930, tenham exercido uma influência estrutural no meio rural, tensionando e suscitando uma discussão que imprime à questão e à reforma agrária a compreensão de diferentes concepções que se inserem no cenário socioeconômico brasileiro conforme os projetos sócio-políticos em disputa⁵³.

Na educação, em particular, ao analisando os relatórios técnicos de instituições como o IICA, UNESCO e FAO (2005) e da UNESCO (2004a), vimos que as orientações políticas acerca da educação rural vêm mostrando a necessidade de

⁵³ A reforma agrária no Brasil teve a sua mais alta expressão no “Estatuto do Trabalhador Rural, sancionado em maio de 1963, que estendeu o direito de sindicalização e outras regalias do trabalhador urbano ao assalariado agrícola. E, também, o projeto de reforma agrária do próprio poder executivo, constante da Mensagem Presidencial de março de 1964 e que, provavelmente, teria sido aprovado, se o governo Goulart não caísse, deposto por um golpe militar” (RIBEIRO, 2004, p. 28). Para Martins (2000), é inquestionável também que a CPT e o MST foram importantes protagonistas responsáveis pela inclusão da questão agrária na agenda política do Estado brasileiro, sem que a discussão fosse tratada como um problema residual, esporádico e sem maior importância político-social, como vinha ocorrendo desde a aprovação do Estatuto da Terra. “Fizeram-no, portanto, sem o saber, pela tortuosidade das vias indiretas, por meio das repercussões injustamente negativas de suas ações e não pela via política de quem propõe, assume e administra politicamente a proposta e a conquista” (MARTINS, 2000, p. 21). Ressalta, portanto, que a luta dos movimentos tornou-se maniqueísta e redutiva, visto que desejam promover uma revolução sem dela participar ativa, pública, responsável e politicamente possível e viável, ante o cenário e a realidade agrária que se configurou historicamente no País. Para alguns estudiosos, o Brasil é praticamente o único país do mundo que ainda pode desenvolver uma política de reforma agrária por meio da redistribuição de terras, sem prejuízo do segmento mais dinâmico do setor agrícola, responsável pelo excedente destinado à exportação. “Trata-se de indiscutível vantagem comparativa, pois permite a inclusão dos excluídos, ao mesmo tempo em que as políticas econômicas tratam da inclusão do país no âmbito da globalização” (GUANZIROLI; ROMEIRO; BUAINAIM; DI SABBATO; BITTENCOURT, 2001. p. 252). Para compreender as concepções e os projetos societários de reforma agrária, em embates, sugerimos as leituras de Silva (1999, 2001), Martins (2000), Fernandes (2001), Molina (2004), Menezes Neto (2005) e de Prado Júnior (2007).

se melhorar a qualidade social da educação nos países Latino-Americanos, onde os índices de pobreza ainda são elevados e a questão do acesso educacional ainda continua pendente. No Brasil, as políticas de educação formuladas e implementadas para o meio rural foram caracterizadas por ações descontínuas, representando “[...] uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas preocupações do setor público” (CALAZANS et al, 1981, p. 162). Para Fernandes e Molina (2004), na história da educação brasileira o conceito de educação rural sempre foi associado às condições precárias, atrasadas, arcaicas e com pouca qualidade social, enfatizando que:

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura [...] Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62).

Percebemos, assim, que a origem da educação rural está associada às concepções socioeconômica, política e ideológica que se desenvolvem no setor e sua diferenciação e/ou relação com o urbano. Para Vale (2005), as características que diferenciam o rural do urbano são sinteticamente: a) a baixa densidade populacional; b) o uso econômico predominantemente agropecuário; c) os moradores têm um perfil que se caracteriza pelo pertencimento às pequenas coletividades e às relações particulares com o espaço; d) a cultura se identifica e representa especificamente o meio rural; e) os sujeitos se relacionam com a natureza por meio de práticas e de representações particulares, tendo relação com espaço, o tempo, a família, as crenças, os costumes, entre outros aspectos, que se diferenciam da cidade; f) as vivências coletivas resultam das relações e dos interconhecimentos sociais; g) menor diferenciação e mobilidade sócio-espacial; posse da terra como o centro do sistema político-econômico.

Essas características ainda são predominantes em algumas regiões do País, como no Nordeste, mas também essa e outras áreas vêm sofrendo alterações sob a lógica capitalista, como aquelas localizadas no “Norte pioneiro do Paraná, como extensos trechos do Estado de São Paulo, como os campos de arroz e trigo do Rio

Grande do Sul apresentam desenvolvimentos diretamente vinculados à expansão do capitalismo (IANNI, 2004, p. 100). Para Reis (2006), não há consenso conceitual e metodológico entre os formuladores de políticas públicas, entre os demógrafos, bem como entre os pesquisadores brasileiros sobre as definições sobre o rural brasileiro. Para o autor, trata-se de uma discussão polêmica e que está longe de ser resolvida, pois, além de vigir uma legislação anacrônica, existem poucos estudos no Brasil voltados para a compreensão da problemática.

Tratando as características que definem o rural, os estudos de Reis (2006) enfatizam que estas se associam aos fatores ocupacionais e ambientais, dependendo do tamanho das comunidades e das diferenças na densidade e diversidade populacionais. Na discussão até aqui, apresentamos a visão de alguns autores sobre as características que podem definir o que é rural, diferenciando-o do urbano. Porém, sobre a definição do que é a cidade, identificamos que a sua concepção é uma invenção do Estado Novo, por meio do Decreto-Lei 311, de 1938, o qual transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Desse modo, pequenos povoados e/ou simples vilarejos transformaram-se em cidades por norma que continua em vigência desde o período pós-64, sobretudo em função do Estatuto da Cidade. “Por exemplo, ao dispensar da exigência de Plano Diretor quase todas as *idades* com menos de 20 mil habitantes. Será razoável que no início do século 21 se considere *idade* um aglomerado de menos de 20 mil pessoas?” (VEIGA, 2001, p. 3, grifos do autor). Para o autor, as cidades que tem esse perfil são considerados *municípios rurais*. Veiga (2001) ressalta, ainda, que até o ano de 1938 não havia dispositivo legal que diferenciasse o campo e a cidade. Como já foi dito, foi o Estado Novo que estabeleceu as regras de divisão territorial no Brasil, vigentes até hoje, embora em 1991 o IBGE tenha definido “três categorias de áreas urbanas (urbanizadas, não-urbanizadas e urbanas-isoladas) e quatro tipos de aglomerados rurais (extensão urbana, povoado, núcleo e outros)”.

O relatório que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL. MEC, 2002), ressalta que, apesar de o país ter a sua origem assentada nas bases agrárias, os primeiros textos constitucionais – 1824 e 1891 – sequer mencionaram a educação rural. Analisando essa situação no final do Império e no início da República, período em que se estruturava o sistema de instrução elementar no Brasil, Arroyo (1983, p. 20) enfatiza que:

A classe subalterna não é apenas vítima de um projeto de ideologização tentado pelas classes dominantes, ela é agente histórico, constrói a própria história e se faz a si mesma muito mais do que é feita fora. Vemos a história do período como resultado do confronto entre classes por mais *heterogêneas* que elas sejam, confronto que se dá inclusive a nível de *hegemonia e contra-hegemonia cultural*. O homem do campo tem seus próprios valores sobre o tempo, o lazer e o trabalho, o que condiciona qualquer projeto de reeducação para os novos valores requeridos pelas novas relações de trabalho. Neste sentido trata-se de um processo conflitivo, que traspassa a política de instrução elementar e do ensino técnico agrícola.

Percebemos nessa referência que a qualidade social da educação para os camponeses não é discutida, mas é conduzida conforme modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes. Assim sendo, a educação rural foi se condicionando a planos inferiores e, ao longo das décadas, observamos que a organização escolar no campo configurou-se por meio de um modelo unidocente. Para este modelo não é acenado um projeto de mudanças, mantendo-se o *atraso* como um instrumento de poder, conforme ressalta Martins (1999).

Nesse cenário, havia também indiferença por parte dos dirigentes brasileiros acerca da necessidade de ter-se um projeto educacional específico para a escola do campo. O debate sobre as especificidades da educação no meio rural somente foi inserida na agenda governamental a partir dos anos trinta, por ocasião do movimento escolanovista, cotejado no capítulo anterior. As propostas escolanovistas voltadas ao meio rural, como o *ruralismo pedagógico*⁵⁴, defendiam a ideia de que a escola deveria respeitar os interesses e as necessidades socioeconômicas e culturais dos sujeitos em suas respectivas localidades, a fim de fixá-los em seu meio. Deveria ser ainda, uma instituição que

Impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e

⁵⁴ “Desde o início dos anos 30, Sud Mennucci tornou-se um dos vultos paradigmáticos da ‘Cruzada pela escola rural’, ou melhor, da ideologia ruralista, cuja primeira florescência remonta a Alberto Torres, autor de *A organização nacional e O problema nacional brasileiro* (1914), intérprete do Brasil redescoberto e cultuado nos anos 20 e 30 pela linhagem de intelectuais, doutrinários, integralistas e católicos inclusive, sumamente envolvidos com a terapêutica dos males do país, Oliveira Viana e Getúlio Vargas. Exaltante, o nacionalismo de Alberto Torres levava-o a caracterizar a realidade brasileira como sucessão de temerosos flagelos históricos, sociais, econômicos e políticos, mas, sobretudo, para ele, o país era essencialmente agrícola e assim deveria permanecer” (MONARCHA, 2007, p. 19, grifos do autor).

de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à “escola literária” que desenraizava o homem do campo) (CALAZANS, 2009, p. 2).

Assim sendo, o ruralismo pedagógico fundamentou-se em alguns aspectos escolanovistas para desenvolver as suas ideias e ações, como a utilização de trabalhos cooperativos, internatos no campo e atividades práticas, conforme mostram Nogueira (2008) e Magalhães Júnior e Farias (2007). Desse modo, foram criadas as Escolas Normais para oferecer preparação especializada para professores de escolas rurais. A primeira experiência brasileira com essa modalidade escolar ocorreu em 1934, no município de Juazeiro do Norte/Ceará (LOURENÇO FILHO, 2001). Estudos sobre a constituição de uma cultura docente para atuar no setor rural, avultam que a “[...] criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte trouxe para o interior cearense a possibilidade de contar com professores qualificados e preparados para a educação no campo” (NOGUEIRA, 2008, p. 108).

O Movimento ruralista na década de 1930 estava associado às propostas nacionalistas do período Vargas. “Os discursos de valorização do desenvolvimento do meio rural estavam impregnados de expressões como *vocação histórica*” (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2007). A intenção era implementar uma política de valorização do crescimento e desenvolvimento econômico do meio rural, associada à necessidade de conter a migração ao meio urbano, fixando, dessa forma, os sujeitos no campo. Em 1947, por exemplo, a UNESCO orientava sobre a necessidade de a educação rural incluir em seus currículos, aspectos relacionados à melhorias nos métodos de cultivo, de conservação do solo, de restauração e fertilidade, de controle de erosão, bem como sobre o uso de máquinas que substituíssem as ferramentas primitivas numa perspectiva de desenvolvimento (WERLE, 2007). Ocorre que,

A função da escola rural confunde-se com o conceito que a acompanha, pois as escolas rurais, de mestre único, multisseriadas, fazem parte da história da educação brasileira, enquanto que as escolas rurais criadas para preparar o homem produtivo que, além dos conhecimentos básicos dominassem as técnicas de plantio e fosse garantia de melhor produção, foi sistematizada pelo Decreto-lei 9613, de 20 de agosto de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Agrícola (MIGUEL, 2007, p. 83)

A autora ressalta, ainda, que a realidade do sistema escolar no meio rural brasileiro, marcado pela precariedade de infraestrutura na rede física, nas condições materiais e pedagógicas, além dos problemas relacionados à formação dos professores, não permitiram que as escolas incorporassem um processo formativo mais específico e moderno às atividades, como propunha o ruralismo à luz do escolanovismo. O ruralismo influenciou a construção das primeiras escolas públicas no setor rural, mas o projeto foi marcado por uma visão redentora da educação, idealizando fixar os sujeitos no campo para se evitar o agravamento dos problemas sociais nas cidades, bem como para atender aos setores vinculados à elite urbana e à oligarquia rural que dependiam da mão-de-obra no setor. Para outros críticos, como Saviani (2003), propostas como o ruralismo – entendido como otimismo pedagógico – e que têm fundamentos escolanovistas, não ensejavam pensar a escola como um espaço de formação para a participação política. “De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico” (SAVIANI, 2003, p. 51).

Nos anos de 1940, a discussão sobre a necessidade de um projeto educacional voltado especificamente para o meio rural ganhou evidência na agenda governamental brasileira, por ocasião do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação⁵⁵, realizado em Goiânia, em 1942 (LEITE, 2002). Na década anterior, o movimento escolanovista, os problemas sociais vivenciados pelo País nos setores urbano e rural, as reivindicações populares pelo direito à educação e o interesse do empresariado para que houvesse uma capacitação da força de trabalho dos migrantes ou estrangeiros, obrigaram o Estado brasileiro a desenvolver uma série de iniciativas, como a CEAA (1947), sendo o marco das campanhas voltadas especificamente ao meio rural, bem como a ACAR (1948), conforme ressalta

⁵⁵ O tema central tratou da educação primária fundamental, abordando os objetivos e a organização da educação nas pequenas cidades e vilas interioranas; no meio rural e áreas de imigração; e nas zonas do alto sertão, na perspectiva de fixar o homem no campo, como mostra Werle (2007). A autora ressalta também que nesse evento foram apresentadas várias propostas, como a criação de granjas-escolares, fazenda-escola, internato rural, clubes de trabalho, missões culturais e semanas ruralistas. Foram tratados, ainda, temas relacionados à formação do professor, a qual deveria orientar para práticas que incorporassem a educação moderna e as especificidades do meio rural. Assim, “Esse perfil de professor incluía elevada consciência pedagógica e entusiasmo cívico, concepção de magistério como sacerdócio, percepção de sentido filosófico de sua missão e da responsabilidade espiritual de seu postulado, permanentemente voltado para o estudo desenvolvimento profissional e cultural [...] A Escola Normal deveria situar-se, preferencialmente, no campo (WERLE, 2007, p. 159-160)”.

Socorro da Silva (2006). Segundo a autora, nos anos de 1950 destacam-se a CNER (1952); a CNEA (1958), destinada à educação popular e rural e que desenvolveu uma série de projetos e de programas, como os centros de treinamento para professores rurais; e o SIRENA (1958), que desenvolveu o programa de escolas radiofônicas em todo o País, como decorrência da Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos. “A âncora do Sirena era a Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, que se encarregava de radiofonizar e transmitir os programas educativos produzidos por uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC” (SILVA, 2006, p. 67).

A partir dos anos de 1960, as lutas contra a exclusão social, em particular pelo direito à educação e à reforma agrária, ganham notoriedade e subsidiam inúmeras iniciativas e projetos educacionais. O marco dessa redefinição foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo como relator o educador Paulo Freire, propondo uma educação popular compreendida como um processo de luta para a subsistência e libertação das classes populares. Destacam-se: o MCP (1960); os CPCS da UNE (1961); *A Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler* (1961), criada pela Secretaria Municipal de Natal/RN, na gestão do então prefeito Djalma Maranhão e Moacyr de Góes (Secretário de educação); MEB, criado pela CNBB com o apoio do MEC (1961); Movimentos da ação católica: JAC, JEC, JIC, JOC e JUC); e a AP (1962).

Associado às experiências e iniciativas desenvolvidas nos anos de 1950-1960, Socorro da Silva (2006) também enfatiza a criação de três organizações camponesas, quais sejam, o Master (1950); a Ultab (1954); e as *Ligas Camponesas* (1955). Segundo a autora, essas instituições contribuíram para que as lutas políticas e sociais dos camponeses fossem reconhecidas e respaldassem outros movimentos e instituições sociais e sindicais do campo, como a Contag e o MST.

No que se refere à formulação e à implementação de ações que visassem a uma política específica para o meio rural, identificamos que nos anos de 1970, apesar de a Lei n. 5.692/71 acenar para o atendimento das especificidades das escolas do campo, como a adequação do calendário escolar aos ciclos da colheita, continuamos a testemunhar, na verdade, a implantação e a efetividade de projetos experimentais e, portanto, transitórios, como ocorreu com o POLONORDESTE e o

PROMUNICÍPIO⁵⁶. Essas iniciativas parecem não ter sido suficientes para conter os altos índices de analfabetismo, pois, conforme analisam alguns estudiosos, como Queiroz (1984, 1997), as ações não foram além daquelas que se vinham desenvolvendo nos municípios. Sobre essa questão, Souza, Cabral Neto e Yamamoto (1997, p. 336) esclarecem que

A prioridade para a escolarização básica da população rural que veio a ser definida na política educacional dos primeiros anos da década de 80, de verdade foi a oficialização de um processo que já vinha sendo implementado desde a segunda metade dos anos 70, com a vigência do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO) e do Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE) [...] dentre os quais destacou-se o PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DA EDUCAÇÃO RURAL DO NORDESTE (EDURURAL-NE).

A partir dos anos de 1980 o movimento social e sindical do campo foi se fortalecendo em sua capacidade de luta e de organização político-ideológica, que se acentuou em 1990, delineando uma série de discussões e proposições acerca da educação para os camponeses e trabalhadores rurais, tentando superar, desse modo, o contínuo silenciamento presente na agenda governamental brasileira em torno da educação rural, dos seus sujeitos e modos de vida, “[...] que se explicitava ora na ausência de uma política pública de educação para o meio rural brasileiro, ora no caráter periférico de suas propostas (SILVA; COSTA, 2006, p. 64).

Nos anos 2000 a denominada política de *educação do campo*⁵⁷ ganhou notoriedade no conjunto das ações governamentais voltadas para a educação. Nessa perspectiva, Silva e Costa (2006, p. 68) ressaltam que o projeto de “[...] educação do campo vem sendo construído em um grande movimento educativo que está acontecendo no campo, tendo como protagonistas os movimentos sociais e sindicais, no contexto da luta pela terra [...]”, além das lutas e experiências se acumularam no transcurso da história brasileira, conforme mostram Leite (2002),

⁵⁶ Esses programas, segundo Leite (2002, p. 48), “[...] ao subsidiarem os Órgãos Municipais de Ensino (OME), exigiram deles uma organização mais apurada do processo, sobretudo no que diz respeito não só ao cadastramento das escolas, alunos e professores, como também ao acompanhamento e distribuição de merenda e a um diagnóstico do município em relação à escolaridade nas comunidades rurais”.

⁵⁷ “A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão ‘do campo’ é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como ‘parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades’. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem” (BRASIL. Instituto..., 2007, p. 8). Cf. também Azevedo (2007).

Queiroz (1984, 1997) e Silva (2006). Ao tratar sobre o assunto, os estudos de Jesus (2004, p. 126) enfatizam que:

A Educação do Campo é por essência transversal. Ela é um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórios.

A articulação dos envolvidos na construção dessa proposta política e pedagógica – que perpassa os movimentos sociais e sindicais – promoveu eventos, como seminários estaduais e conferências em âmbito nacional, produziram uma literatura específica sobre o assunto, intensificaram o debate e se apropriaram também de mecanismos legais, como a Constituição Federal (1988) e a LDB – Lei n. 9.394/96 – para discutir, construir e aprovar o seu marco normativo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL. MEC, 2002)⁵⁸. Os estudos de Fernandes (2002, p. 91-92) enfatizam que:

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação

⁵⁸ Cabe-nos ressaltar que estudos como o de Alves (2009) tecem algumas críticas à proposta de educação do campo, como expressão das experiências dos movimentos sociais, defendendo que estas não oferecem respostas concretas à realidade da escola rural brasileira, visto que problemas como a propriedade privada da terra ainda atrelam o funcionamento de algumas escolas às parcerias com os fazendeiros. Para Arruda e Brito (2009) a proposta de *educação do campo* é uma forma equivocada e dual de se pensar a política educacional. “Ora, o desafio que ainda se coloca, hoje, é a construção da escola de educação geral, *única*, laica, pública e gratuita, bandeira lançada pela burguesia em meados do século XVIII, mas que a sociedade capitalista, constituída sob a base da exploração do trabalho pelo capital, não tem condições de materializar” (ARRUDA; BRITO, 2009, p. 48). Apesar de não adentrarmos no mérito das questões levantadas, compreendemos que existem alguns erros interpretativos por parte dos referidos autores. O primeiro seria conceber a política de educação do campo exclusivamente como expressão do MST, como enfatizam Arruda e Brito (2009). Isso negaria o próprio princípio da diversidade existente no campo, estabelecido e reconhecido pelas Diretrizes. Outro aspecto que mereceria uma análise mais minuciosa é o da afirmação de que os proponentes da educação do campo defendem uma política pública de educação dual, como ressaltam Arruda e Brito (2009). Na verdade, seja educação do campo, educação no campo ou educação rural – problemas semânticos à parte – o que se postula é a qualidade socialmente referenciada da educação como princípio de direito, a qual vem sendo negada com mais evidência aos sujeitos que vivem no campo. Isso se comprova em dados oficiais do INEP, apresentados no documento *Panorama da educação no campo* (BRASIL. Instituto..., 2007). Inclusive, tratando sobre a reforma agrária no período de democratização do País – anos de 1980 –, Martins (1986) afirma que sem conhecer o pensamento e os fundamentos sócio-políticos dos sujeitos do campo não haveria nenhuma possibilidade de se definir a forma de democracia possível de ser implementada no Brasil.

de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL. MEC, 2002) apresentam, em seus 16 artigos, os princípios e procedimentos que podem adequar as escolas do campo às suas especificidades, embora não aludem, em particular, às turmas multisseriadas, que é uma realidade predominante na área rural brasileira. Essas escolas são compreendidas pelo envolvimento com a realidade camponesa – plural e heterogênea – e que evoca saberes próprios, realidades distintas e específicas, tal como ressaltam as Diretrizes:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana (BRASIL. MEC, 2002, p. 4-5).

Assim como na LDB – Lei n. 9.394/96 –, está determinado nas Diretrizes do Programa, que é dever do poder público assegurar o acesso e a *qualidade da educação* para todos os sujeitos que moram e trabalham no campo. Afirmam ainda que as escolas do campo devem ter um projeto político-pedagógico que contemple a diversidade e a heterogeneidade em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração, etnia, dentre outros, direcionando as “[...] atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável” (BRASIL. MEC, 2002, p. 39). As Diretrizes enfatizam também que a educação formal deve articular-se com os movimentos sociais para subsidiar os componentes estruturantes das políticas de educação, sobretudo no campo, respeitando as bases e as diretrizes previstas na legislação educacional vigente, destacando ainda a necessidade de um processo democrático na sua organização administrativo-pedagógica, articulando a escola e a comunidade.

Ao tratar da formação dos professores para atuar nas escolas do campo, as Diretrizes Operacionais estabelecem que sejam respeitados a diversidade, a identidade, os valores e as especificidades dos sujeitos educacionais, enfatizando que há a necessidade de estudos a respeito dessa diversidade e do efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da

qualidade social da vida individual e coletiva de cada Região do país, o que não tem sido possível de acontecer nos padrões em que atualmente funcionam as escolas rurais. Em 2003, a Articulação Nacional propôs ao MEC a criação de um Grupo Permanente para dar continuidade às discussões referentes à Educação do Campo, bem como com relação à efetivação dessas Diretrizes. Assim sendo, foram elaboradas, sob a coordenação desse Grupo, as referências para uma política nacional de Educação do Campo (BRASIL. MEC, 2004b). Nesse mesmo contexto, o MEC criou a SECAD, cujas discussões passaram a ser oficialmente difundidas nos Estados, por meio de Seminários Estaduais de Educação e Diversidade no Campo, incorporado vários programas governamentais, como o Escola Ativa que atende às especificidades das escolas que se organizam em turmas multisseriadas. Percebemos que

Se a situação de desamparo da educação rural já não é absoluta; se recursos começaram a ser canalizados para a qualificação de docentes; se programas de construção permitiram que as escolas passassem a funcionar em edifícios mais adequados; se projetos especiais pleitearam a jornada de tempo integral no campo; se livros escolares vem afluindo, com regularidade, em direção às escolas rurais; se projetos específicos começaram a pleitear as classes multisseriadas, e exemplo do *Escola Ativa*, comparativamente há, ainda, um descompasso imenso entre as políticas direcionadas às escolas da cidade e às da zona rural (ALVES, 2009, p. 133, grifos do autor).

Depreendemos dessa realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas rurais, que são enormes os desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos operacionais anunciados na legislação específica, como na LDB – Lei n. 9.394/96 – e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que definem os parâmetros da organização, da estrutura e do ensino público para esse setor, em particular para as escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas. Vimos que centros acadêmicos, como o da Universidade de Londres, estão desenvolvendo estudos exclusivamente sobre programas e propostas pedagógicas que atendem às especificidades das escolas com turmas multisseriadas (LITTLE, 2006; LITTLE; PRIDMORE, 2004). No Brasil, as escolas com essa modalidade organizativa também são objeto de estudos por meio do *GEPERUAZ*, congregando professores e pesquisadores do assunto como Salomão Hage e estudantes da graduação e da pós-graduação da região amazônica. Mesmo assim, Alves (2009) enfatiza que há uma necessidade de se

pesquisar e estudar sobre essa modalidade organizativa de turmas, visto que esta ainda é a forma quantitativa e predominantemente encontrada pelos municípios brasileiros de assegurar o básico e o mínimo para o funcionamento das escolas no meio rural. Os estudos da Unesco (2002, 2004a) também enfatizam que as escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas se constituem em uma alternativa para resolver o problema do acesso à educação nos setores de baixa densidade demográfica. É mister oferecer o acesso educativo aos sujeitos que moram no setor rural, mas também é necessário se pensar em políticas de educação que visem à qualidade social dos processos de gestão e de ensino-aprendizagem e à superação das desigualdades educacionais entre o campo e a cidade, uma problemática ainda pendente na realidade brasileira.

3.3 PARTICULARIDADES DAS ESCOLAS RURAIS COM TURMAS MULTISSERIADAS NO BRASIL

No século XIX, na França, já era possível identificar um modelo semelhante ao que hoje denominamos de *escola rural organizada com turma multisseriada ou unidocente*⁵⁹ e justificava o tipo de educação que o camponês deveria ter, conforme mostra Ponce (2005), ao ressaltar que propostas como as de Pestalozzi, Besedow, Filangierri, entre outros de sua época, defendiam que as classes populares e ricas deveriam ter uma educação conforme a sua condição socioeconômica. Identificamos ainda em seus estudos, que as organizações das turmas na época se assemelham ao que ocorre ainda hoje, isto é, “[...] existia um só professor, que estava encarregado de ensinar muitos alunos de idades bastante distintas, o que provocava graves dificuldades de ordem técnica” (PONCE, 2005, p. 139). O autor resalta também que a educação naquele contexto, não deveria oferecer um processo educacional mais consistente para as classes baixas, pois o colono deveria ser instruído para permanecer em seu *status quo*. No Brasil, em particular, as primeiras

⁵⁹ “As classes multisseriadas têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna unidocência e multisseriação termos equivalentes” (BRASIL. MEC, 2007b, p. 25).

evidências das escolas com turmas multisseriadas datam do período imperial, quando a Instrução Elementar orientava que as escolas aplicassem o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria (*Lancaster e Bell*), cujo modelo foi importado da Inglaterra. Naquele país, o método foi criado para atender às exigências da rápida expansão do ensino público elementar e para atender às necessidades do processo de industrialização (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

O Censo Escolar de 2005 mostra que 59% das escolas rurais que oferecem o ensino fundamental no Brasil são formadas exclusivamente por turmas multisseriadas ou unidocentes, atendendo a 1.371.930 estudantes, o equivalente a 24% das matrículas e as turmas são formadas com uma média de 26 alunos. “As escolas exclusivamente seriadas correspondem à cerca de 20% e concentram pouco mais de metade das matrículas (2.986.209 alunos). As mistas (multisseriadas e seriadas) respondem por ¼ das matrículas (1.441.248 alunos)” (BRASIL. MEC, 2007a, p. 21). Apesar da organização das turmas nas escolas rurais, permanecem aquelas multisseriadas, apresentando características específicas quanto à organização, à estrutura e ao funcionamento das escolas seriadas, tal como apresentam os estudos de Pinho e Santos (2005):

[...] as classes multisseriadas do meio rural se expressa de diversos modos: pelo isolamento em que vivem, pela forma heterogênea em que se agrupam, pela diferença de faixa-etária e a multiplicidade de níveis de conhecimento dos seus sujeitos, [...] e, sobretudo, pela negação das políticas públicas que fazem questão de negligenciar a escola rural, ou, quando não, de homogeneizá-la (PINHO; SANTOS, 2005, p. 4).

Apesar de apresentar características distintas, as escolas multisseriadas geralmente funcionam com o currículo e a metodologia desenvolvida nas escolas urbanas seriadas, desconsidera-se, muitas vezes, a possibilidade de se construir uma orientação pedagógica que atenda à heterogeneidade, à dinâmica e às especificidades que existem na multissérie. Sobre essa particularidade, os estudos de Pinho e Santos (2005) ressaltam que as turmas multisseriadas continuam e permanecerão existindo, pois a sua dinâmica está associada às características demográficas do meio rural, sobretudo quanto à baixa densidade populacional. Ainda que o processo migratório campo/cidade, nos últimos 50 anos seja evidente, as escolas unidocentes como única solução encontrada pelo Estado brasileiro para manter as crianças e adolescentes na escola não parece convincente.

Essa realidade é histórica e remonta aos tempos imperiais, conforme vimos em Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), em que a população do campo era, em muito, superior a da cidade. Pesa entre os argumentos de manutenção de uma escola com pouca estrutura, a postura político-pedagógica dos setores dominantes de que aos pobres, sobretudo no meio rural, basta o mínimo de escolarização, não importando a infraestrutura física, as condições materiais e pedagógicas, sobretudo do trabalho docente, comprometendo a qualidade social dos processos educativos.

Sobre a particularidade organizativa das turmas, os estudos de Arroyo (1999) enfatizam que a expressão multisseriada parece evocar um sentido negativo para a visão seriada urbana. Ressalta, ainda, que seria um disparate tentar negar a especificidade organizativa dessas turmas, pois estas têm características que permitem o trabalho em um ambiente onde a diversidade se manifesta na forma como os estudantes se agrupam, ou seja, “[...] idades próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais, de produção muito próximas” (ARROYO, 1999, p. 44). Entretanto, para reinventar os tempos e os espaços escolares e respeitar o ambiente pedagógico multisseriado como expressão da diversidade, se faz necessário também repensar os espaços físicos escolares, as condições administrativas, as pedagógicas e, sobretudo, as condições do trabalho docente, pois, como geralmente funcionam, não possibilitam a qualidade social da educação que se vislumbra, visto que esses espaços também são marcados por problemáticas que perpassam o currículo e a metodologia, pois a precarização das escolas rurais se faz notar por um conjunto de particularidades que comprometem o processo de ensino-aprendizagem realizado nessas escolas, em particular nas “[...] multisseriadas, uma vez que estas constituem a maioria das escolas do campo” (BRASIL. MEC, 2008a, p. 10).

Além da precariedade com relação aos aspectos físicos e de infraestrutura, geralmente, os projetos pedagógicos das escolas rurais não apresentam uma discussão, orientação e/ou embasamento específico da realidade, como orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, prevalecendo aqueles com a referência urbana, do modelo seriado. Assim, percebemos que:

Historicamente, os projetos político-pedagógicos elaborados para o Ensino Fundamental [...] não estabelecem a articulação entre a escola e a comunidade. E quando tentam fazê-lo, esbarram em dificuldades entre as

quais destacam-se: a inviabilidade prática das propostas metodológicas, o analfabetismo, a desvalorização da cultura local (FARIAS, 2005, p. 1).

Por essas razões, a educação no meio rural deixa de cumprir o seu papel de escolarizar a partir das especificidades, da diversidade, da heterogeneidade e da identidade dos sujeitos que moram e estudam no campo. “Somente as escolas construídas político e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem [...] incorporar as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (CALDART, 2000, p. 66). Conforme ressaltam Torres (1992), a UNESCO (2002, 2004a), e Silva e Costa (2006) esse ainda é um dos desafios da política de *Educação do Campo* e de outras iniciativas que se voltem para as escolas rurais, em particular as multisseriadas, que herdaram, muitas vezes, práticas pedagógicas descontextualizadas e improvisadas. “As escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária” (BRASIL. MEC, 2007a, p. 22).

Outro desafio da dimensão pedagógica é superar as práticas que orientam a escolha, o uso e o manuseio do livro didático para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esse material impõe a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações, trabalhando “[...] conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta [...]” (CALDART, 2004, p. 40). Ademais, ainda enfrentam a dificuldade de conduzir o processo pedagógico, justamente porque trabalham com a junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quantas forem as séries com as quais trabalham, como mostram Azevedo (2006a) e Hage (2009).

Estudos realizados por Moraes (2008) mostram que as escolas do campo têm como referência o currículo das escolas seriadas, mesmo funcionando com a organização multissérie. Para a superação dessa realidade, o currículo deve fomentar “[...] práticas discursivas e diálogos com os próprios professores em problematizar a realidade vivenciada e a partir daí, vivenciar processos educativos que realmente estejam de acordo com a realidade do educando” (BRITO, 2005, p. 5). Destaca ainda que o acúmulo de funções e de tarefas é outro fator que prejudica

o processo educativo junto aos estudantes da multissérie visto que, além do trabalho docente, geralmente ainda desempenham outras atividades, como a limpeza da escola e o preparo da merenda escolar.

Além desses aspectos, as condições precárias de vida dos sujeitos do meio rural, como as atividades itinerantes e de pouca rentabilidade, impõem a realidade do trabalho infanto-juvenil que, em determinadas situações, prejudicam a frequência e a aprendizagem na escola, constituindo-se, assim, em fatores que se encontram na base do fracasso escolar nas escolas rurais. Diante das circunstâncias, percebemos que as iniciativas governamentais devem promover políticas de formação inicial e continuada para quem trabalha com as turmas multisseriadas e que essas ações considerem ainda, “[...] uma visão de educação voltada para a construção e valorização de ideais voltados para a valorização do eu do homem do campo” (BRITO, 2005, p. 5). Assim sendo, os processos formativos devem fomentar a análise crítica das dimensões políticas, socioeconômicas e culturais que orientam a sociedade brasileira, contribuindo para que as práticas pedagógicas se comprometam com a transformação social (SOUZA; SANTOS, 2007).

Devemos considerar também que, além de uma política de formação para os professores que trabalham com a multissérie, devem existir ainda, políticas de valorização e de planos de carreira, sobretudo no que concerne à melhoria das condições do trabalho docente. Sobre essa particularidade, dados do MEC mostram a deficiência quanto à formação e a remuneração dos professores que atuam nas escolas rurais, pois a formação e a valorização dos profissionais que atuam nas escolas rurais, em particular nas multisséries, ainda é uma problemática pendente no sistema educacional brasileiro, sobretudo no que concerne às políticas públicas de educação. Dados do MEC (BRASIL. MEC, 2007a) mostram que embora o percentual de professores leigos trabalhando no meio rural tenha diminuído de 8,3% em 2002, para 3,4% em 2005, o índice ainda é elevado e que apenas 21,6% dos professores que atuam no ensino fundamental possuem nível superior completo. Entretanto, as possibilidades de superação não se concentram apenas em um processo formativo específico, valorização e carreira, mas também na melhoria das condições materiais, pedagógicas, de infraestrutura, entre outros aspectos que podem garantir a qualidade social da educação para os sujeitos que moram, estudam e trabalham no setor. A título de ilustração, identificamos que 28,5% das escolas rurais não possuem energia elétrica; apenas 5,2% dispõem de biblioteca; e

menos de 1% têm laboratórios de ciências e de informática, com acesso à internet (BRASIL. MEC, 2007a). Isso vem se justificando sob o argumento de que, mesmo em condições precárias, é uma das possibilidades concretas de manter as escolas rurais abertas e funcionando, visto o número cada vez menor de estudantes no setor, conforme enfatiza Alves (2009).

Frente a esse desafio, Gomes (2003a, p. 163) ressalta que é necessário assumir uma postura “[...] política ante a diversidade étnico-cultural, repensando currículos, políticas e práticas de formação. Estamos diante do desafio da construção de uma pedagogia que valorize e respeite as diferenças”. Segundo a autora, as escolas multisseriadas são esses espaços onde se encontram as diferenças, a diversidade e a heterogeneidade, defendendo a ideia de que os processos formativos para a diversidade devem reconhecer, respeitar e desenvolver iniciativas pedagógicas que repensem a função social e cultural da educação. Para Souza e Santos (2007), as turmas multisseriadas são espaços propícios para se articular e produzir o conhecimento por meio de práticas problematizadoras, cabendo ao professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, discutir e questionar os conteúdos, incorporando-os à prática social dos estudantes. “Enfrentar a heterogeneidade nas classes multisseriadas requer um deslocamento de enfoque que venha a considerá-las em sua concretude, e não como *anomalía* ou algo *residual* a ser superado” (PINHO, 2009, p. 12, grifos da autora). Não é a organização em multissérie que determina a qualidade da educação oferecida no meio rural, mas as condições materiais, político-pedagógicas e de infraestrutura em que funcionam as escolas e se desenvolvem os processos de gestão e de ensino-aprendizagem.

4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM JARDIM DO SERIDÓ: AMBIENTE FÍSICO-ESCOLAR, FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

4.1 ALGUNS TRAÇOS DA QUESTÃO RURAL NO RIO GRANDE DO NORTE E EM JARDIM DO SERIDÓ

O município de Jardim do Seridó situa-se na mesorregião do Oeste e na microrregião do Seridó Ocidental, no Estado do Rio Grande do Norte, ocupando uma área de 380,5 Km². A sua emancipação político-administrativa foi respaldada na Lei n. 703, de 27 de agosto de 1874. De acordo com as informações do Censo 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Jardim do Seridó possui uma população de 12.038 habitantes, dos quais 9.294 (77,21%) habitam a área urbana e 2.744 (22,79%) residem na área rural (RIO GRANDE DO NORTE, 2002). Sendo assim, Jardim do Seridó se enquadra na definição de Veiga (2001), ao ressaltar que aquelas localidades que possuem menos de 20.000 habitantes devem ser consideradas *municípios rurais*.

A economia do município, associada à da região do Seridó, foi marcada pela predominância de atividades agropecuárias e minerais, com destaque ao plantio do algodão e à exploração da xelita, que até a segunda metade dos anos de 1970 representaram os motores do desenvolvimento regional, chegando o algodão *mocó* a ser considerado o *ouro branco* do Seridó. O Rio Grande do Norte chegou a atingir o *ranking* de segundo produtor de algodão do Nordeste e o quinto do Brasil. Assim, a “[...] cultura chegou a representar mais de 90% do Valor Bruto da Produção em 81 municípios, principalmente na zona Oeste, Seridó e Centro-Oeste” (DANTAS, 2005, p. 24). Desse modo, o cultivo do algodão dinamizou a agricultura, a pecuária e, como matéria prima, acionou a indústria têxtil nascente no Estado.

Encerrado o ciclo de prosperidade econômica, o Rio Grande do Norte e a região do Seridó, em particular, atravessaram acentuadas crises envolvendo as suas principais atividades produtivas e acarretando graves implicações socioeconômicas, conforme mostram Dantas (2005) e Moraes (2005). Os autores ressaltam ainda que o modelo de desenvolvimento até então adotado, fundamentava-se na produção da matéria-prima para exportação (algodão e minério), havendo um esgotamento em

decorrência de fatores como o atraso tecnológico, a concorrência e a competitividade no mercado internacional, além das ingerências na administração das atividades e, na particularidade do algodão, a utilização da fibra sintética na indústria têxtil. “A consumação das crises na região, na década de 1980, dentre outras conseqüências, promoveu a decadência econômica e com ela sobreveio o enfraquecimento político e a imersão em um contexto de dificuldades” (MORAIS, 2005, p. 28). Situação semelhante foi vivenciada pela maioria dos Estados da Região Nordeste do país.

Dessa forma, na busca por superar o cenário de crise desencadeado a partir dos anos de 1980, na década seguinte, grande parte dos Estados nordestinos elaborou Planos de Desenvolvimento Sustentável, sendo que o do Rio Grande do Norte foi elaborado no período de 1996-1997, orientando e subsidiando a formulação e a implementação de planos regionais. No Seridó, em particular, o *Plano de Desenvolvimento Sustentável* da região foi elaborado em setembro de 2000, tendo como perspectiva planejar e executar atividades que se associem aos “[...] novos paradigmas do desenvolvimento sustentável, não se perdendo de vista as referências históricas propiciadas pelas experiências de desenvolvimento regional até hoje conduzidas no Nordeste brasileiro (RIO GRANDE DO NORTE, 2000, p. 28). Os paradigmas estariam vinculados à ideia de *Nova Ruralidade*⁶⁰, definida por Silva (1999, 2001), defendendo a ideia de que o meio rural brasileiro não pode mais ser considerado como um conjunto de atividades agropecuárias e agroindustriais, visto que o setor ganhou novas funções, em decorrência do surgimento e da expansão de novas atividades agrícolas e não-agrícolas, como o turismo rural.

⁶⁰O rural foi se revestindo de novas características socioeconômicas, embora mantivesse a sua configuração de *rural profundo* (COUTO FILHO, 2005). Atualmente, o campo é permeado por uma diversidade tamanha, segundo a qual o rural não pode mais ser compreendido como somente agropastoril ou mesmo agroindustrial. Atualmente, predominam três tipos de atividades no campo: agrícolas, não-agrícolas e pluriativas (SILVA, 1999, 2001; REIS, 2006). No Estado do Rio Grande do Norte, por exemplo, 61,8% das atividades desenvolvidas no campo correspondem àquelas não-agrícolas. No Brasil, a ideia de *nova ruralidade* emergiu a partir dos anos de 1990, sobretudo com a propagação de novas tecnologias – microeletrônica, engenharia genética, química, biotecnologia –, que consolidam o modelo agroindustrial e, conseqüentemente, o agronegócio, beneficiando alguns e excluindo a maioria dos sujeitos do campo, que ficam também à deriva dos benefícios políticos, socioeconômicos e culturais que esses avanços podem oferecer, (SANTOS, 2004; STEDILE, 2006). Entre os anos de 1990 e 2000, o setor agrícola brasileiro reduziu em 21% os postos de trabalho. “Os resultados mostram que, se a tecnologia mais moderna hoje utilizada fosse disseminada para todas as regiões produtoras do País, a demanda da força de trabalho agrícola sofreria redução de cerca de 60%” (PRIORE; VENÂNCIO, 2006, p. 215). Não se trata de defendermos a ideia de que os avanços tecnológicos não sejam necessários, mas que não sejam acessíveis apenas à minoria dominante, reforçando, assim, o caráter excludente das condições de vida e de trabalho de milhões de brasileiros que habitam no campo, denotando que o rural não tem mais significado histórico relevante.

Essas ações na área econômica são, em grande parte, promovidas pela Agência de Desenvolvimento Sustentável - ADESE, com sede em Caicó/RN, que discute, articula e promove ações com vistas ao desenvolvimento regional, atuando em parceria com as instituições governamentais e as não-governamentais, como as instituições privadas, as religiosas e também com as organizações sociais e sindicais da cidade e do campo. Assim, mesmo com o predomínio da agropecuária na região, outras atividades se expandiram e

[...] visando ampliar os horizontes de mercado para seus produtos e inserir-se nos roteiros turísticos, também se mostra na organização de eventos como o Festival do Pescado, realizado em Acari, o Festival da Carne de Sol e do Queijo do Seridó e a Feira de Negócios do Seridó, que ocorrem em Caicó [...] (MORAIS, 2005, p. 316).

No início dos anos 2000, por exemplo, a região foi incluída no Programa *Roteiros do Seridó*, uma iniciativa do Ministério do Turismo em parceria com os governos estaduais, municipais e instituições privadas, como o SENAC, tendo como finalidade o fomento de iniciativas e de projetos visando ao desenvolvimento do turismo regional. O município de Caicó/RN, em particular, é referência regional, nacional e até internacional, colocando-se entre os principais centros de artesanato e de couro do mundo.

No município de Jardim do Seridó, objeto desse estudo, as atividades turísticas se concentram no turismo religioso e cultural, com destaque para as festas em homenagem à padroeira, para a valorização do patrimônio histórico-cultural local, bem como para as visitas aos sítios arqueológicos existentes nos arredores do município. Desse modo, com o advento do turismo, parte dos moradores da *Comunidade I* principiaram a vender as suas casas aos empresários da região do Seridó, que as convertem em casas de aluguel, pela localização próxima à barragem *Passagem das Traíras*, um dos pontos turísticos mais visitados para lazer, no período do inverno. Segundo a professora *Juazeiro*, isso tem provocado um esvaziamento da *Comunidade I*, pondo em risco até mesmo o funcionamento da escola, aberta há anos e uma das pioneiras na implementação do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó.

As cerâmicas também ocupam lugar de destaque nas atividades econômicas desenvolvidas na Região, se constituindo, inclusive, como uma das principais atividades não-agrícolas desenvolvidas em Jardim do Seridó. Entretanto,

uma das atividades que têm gerado maior impacto na economia regional é a produção leiteira, abrangendo praticamente todos os municípios que compõem a região. Desse modo,

O Seridó que já foi famoso pelo algodão competitivo que produziu – o mocó, variedade de fibra longa e resistente, considerado, inclusive, como o “ouro branco do sertão”, engendra atualmente um processo evolutivo, porém, limitado pela produção do leite, produto que pelo significado socioeconômico que possui merece ser considerado como o “novo ouro branco” da região. É com base na produção leiteira que a maioria da população rural subsiste, assim como boa parte da urbana (AZEVEDO, 2005, p. 1).

Destacam-se na produção leiteira, os pequenos laticínios produtores de queijo, as cooperativas, os atravessadores e os microempresários, gerando inúmeros postos de trabalho assalariado – temporários ou permanentes – no campo e na cidade, como observa Azevedo (2005). Em Jardim do Seridó, a produção leiteira não ocupa lugar de destaque na economia local, visto o reduzido rebanho bovino. Por mais que diversos projetos tenham sido fomentados, tanto pelo governo federal quanto Estadual, “[...] com a introdução da caprinovinocultura e da bovinocultura, destinados ao fornecimento de leite e carne às famílias de baixa renda, a produção é insignificante (RIO GRANDE DO NORTE, 2002, p. 18). O que predomina é o trabalho nas cerâmicas, com a existência de trabalhos não-remunerados na agropecuária, colocando-se o município naquela situação descrita por Prado Júnior (2007) e Dantas (2005), ao analisarem a precariedade e o crescimento da população que trabalha parcialmente na agropecuária, extrapolando, inclusive, uma jornada normal de trabalho de 08 horas, já que chegam a trabalhar por um período de 14 horas diárias.

Outro fator importante são as transferências de renda dos programas sociais, como o Bolsa-Família, que também exercem influência na renda das famílias seridoenses, sobretudo aquelas residentes no meio rural. Sobre a particularidade das atividades econômicas desenvolvidas em Jardim do Seridó, percebemos que estas não se caracterizam exclusivamente agrícolas ou vinculadas ao rural profundo, como define Couto Filho (2005), mas, em parte, acompanharam as tendências socioeconômicas e políticas desenvolvidas no campo e na cidade a partir dos anos de 1930, conforme descrevem e analisam Ianni (1976, 2004), Prado Junior (2007) e Dantas (2005). A definição de *rural*, empregada nessa pesquisa e na

particularidade do espaço geográfico em Jardim do Seridó está respaldada na definição de Vale (2005), quando o caracteriza pela baixa densidade populacional, tendo os moradores o perfil de pertencimento às pequenas coletividades e às relações particulares com o espaço, marcado pela cultura que se identifica e se relaciona com a natureza por meio de práticas e de representações particulares (região, território, lugar, tempo, família, crenças, costumes), entre outros aspectos que se diferenciam da cidade. É nesse espaço descrito por Vale (2005) que também se organiza e funciona a educação rural em Jardim do Seridó, estruturada predominantemente por escolas com turmas unidocentes e multisseriadas, associando-se à considerável parte da realidade brasileira, conforme mostra o documento *Panorama da educação do campo* (BRASIL. Instituto..., 2007).

4.2 EDUCAÇÃO RURAL EM JARDIM DO SERIDÓ E AS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS RURAIS ORGANIZADAS EM TURMAS MULTISSERIADAS

A educação em Jardim do Seridó se organiza conforme a maioria dos municípios norte-rio-grandenses⁶¹, tendo a Secretaria Municipal de Educação como órgão máximo da gestão educacional. Segundo dados coletados em 2010 junto à Prefeitura Municipal, a educação infantil oferece atendimento a 322 crianças por meio de 5 creches, das quais uma funciona no meio rural, atendendo a 16 estudantes. O ensino fundamental está distribuído em 3 escolas urbanas e 5 unidades de ensino, vinculadas ao Centro de Ensino Rural daquele município. O total de estudantes atendidos pelo município é de 1244, dos quais, 1.173 (94,3%) são crianças e adolescentes nas escolas urbanas, matriculados nos anos iniciais e finais e 71 (5,7%) são do meio rural, matriculados nos anos iniciais. Já o Ensino Médio é oferecido por uma escola vinculada ao Estado, que também oferece os

⁶¹ Em estudos anteriores (AZEVEDO, 2006a, 2007) desenvolvemos uma retrospectiva histórica da educação rural no Rio Grande do Norte, sobretudo a partir dos anos de 1970, quando a ação governamental ampliou e oficializou inúmeros projetos e programas para o setor, como o PROMUNICÍPIO E O EDURURAL/NE. Em 1990 e nos anos 2000, período em que se situa essa pesquisa, se destacam: a implementação do Programa Escola Ativa (1998) e o Seminário Estadual de Educação e Diversidade (2005), reunindo os sujeitos, associações, sindicatos e outras instituições governamentais e não-governamentais para discutir a política de educação do campo e socializar as experiências implementadas e desenvolvidas no Estado. Desse evento resultou a Carta do Rio Grande do Norte para a Educação do Campo.

anos finais do ensino fundamental. Ainda nessa escola estadual é oferecida também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujos números não tivemos acesso. (RIO GRANDE DO NORTE, 2002, 2010).

No município são implementados vários projetos e programas na área educacional, provenientes tanto do governo federal quanto do estadual, como o Programa do Transporte Escolar, o PNLD, o PDDE, o PDE-escola, o Biblioteca em minha casa, o Bolsa-Escola, entre outros. Observando a particularidade da educação rural, vimos que a população escolarizável nos anos iniciais do ensino fundamental é de apenas 71 crianças e adolescentes, correspondendo a 5,7% do total de matrículas do município para o ensino fundamental. Percebemos ainda que não existe atendimento aos estudantes que cursam os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, sendo os alunos obrigados a se deslocarem às escolas urbanas.

A configuração da educação rural em Jardim do Seridó remonta aos anos de 1940, com a construção da Escola Rural *Jardim Seridoense*, a qual está integrada ao patrimônio histórico, cultural e religioso do município. Naquele momento, no Brasil, iniciava-se o debate acerca da necessidade de uma proposta pedagógica para o meio rural, ainda sob a influência do ruralismo pedagógico, conforme mostram os estudos de Souza e Cabral Neto (2004) e Werle (2007). Essa escola foi fundada em 10 de maio de 1943, pelo Monsenhor Eymard L'Eirestre Monteiro, então vigário paroquial. A sua construção derivou de orientações do DDAS, da Diocese de Caicó/RN. Naquela época, Dom José de Medeiros Delgado, Bispo de Caicó, entendeu que seria necessário oferecer oportunidade escolar para aqueles que estavam à margem do processo educacional e econômico e determinou que cada paróquia construísse pelo menos uma escola para atender às necessidades das classes menos favorecidas (AZEVEDO, 2006a).

Observemos ainda que a escola rural *Jardim Seridoense* foi denominada inicialmente de a *Casa dos Pobres*, atendendo as quatro primeiras séries do ensino fundamental. A sua instalação estabeleceu uma evidente divisão social na educação naquele município. Os mais carentes estudavam na *Casa dos Pobres* e a elite local – filhos de fazendeiros e de comerciantes – no Grupo Escolar do município. A *Casa dos Pobres* funcionou em vários pontos da cidade, inclusive, na Casa do Rosário e no Antigo Sobrado. Esse Sobrado foi tombado e atualmente é a sede da Secretaria Municipal de Educação do município. Naquele período, o espaço foi se tornando

insuficiente para atender a demanda de estudantes e, em outubro de 1948, o vigário Monsenhor Aluísio Rocha Barreto, construiu um prédio para o seu funcionamento ao lado do Santuário do Sagrado Coração de Jesus dispondo de três salas de aula, 01 salão social, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 sala para a diretoria, além de canteiros externos à escola, onde se desenvolviam atividades agrícolas.

Durante o período em que a Paróquia administrou a escola, os padres assumiam a direção e estes designavam uma professora para secretariar os trabalhos. Naquela época, o diretor exercia também a função que atualmente é desenvolvida pelo supervisor ou coordenador pedagógico. Azevedo (2006a) enfatiza também que a nomeação das professoras obedecia ao critério de escolarização, sendo escolhidas para as funções da Secretaria aquelas que tivessem maior grau de escolaridade, na época, o ginásio normal. O currículo compreendia, além das atividades em sala de aula, aquelas ligadas à agricultura, como aulas de técnicas agrícolas. Os estudantes participavam também dos rituais cívicos e religiosos da Escola, onde entoavam o Hino Nacional e proferiam orações.

Mesmo não dispondo de um registro oficial para funcionar como uma instituição escolar, a *Casa dos Pobres* recebia incentivos do 10^o NURE, como material de expediente e merenda escolar. Em 1995, a escola convenciou-se ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte, mas o prédio continuou pertencendo à Igreja. Em função do convênio, houve a alteração do nome *Casa dos Pobres* para *Escola Estadual Rural Jardim Seridoense*, cuja finalidade era atender, na cidade, aos estudantes que vinham do meio rural, segregando desse modo, o atendimento escolar.

Em decorrência das orientações da reforma educativa brasileira nos anos de 1990⁶², houve, em 1997, uma reestruturação político-administrativa na educação municipal, ocasião em que a Escola Rural *Jardim Seridoense* foi fechada. Todos os documentos e mobílias foram transferidos para o Centro Escolar *Felinto Elísio*, que sediava o pólo da 10^a Dired, agrupando os municípios de Carnaúba dos Dantas, Jardim do Seridó e Ouro Branco. Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação daquele município criou o Centro de Ensino Rural de Jardim do Seridó, sendo denominado de Centro Municipal de Ensino Rural *Mariinha Sampaio*, cuja sede funciona no prédio da Secretaria Municipal de Educação daquele município, a fim de

⁶² Gajardo (1998) e Azevedo (2006b).

atender às escolas rurais que anteriormente funcionavam na modalidade de *escolas isoladas*. No ano em que foi criado, o Centro agregava 20 escolas rurais que ofereciam o anos iniciais do ensino fundamental e se organizavam em turmas multisseriadas, além de 4 creches municipais, situadas em diferentes comunidades⁶³. Naquele ano, o município também foi escolhido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte para desenvolver uma experiência-piloto junto às escolas organizadas com turmas multisseriadas, conforme veremos a seguir.

4.3 IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM JARDIM DO SERIDÓ: ASPECTOS POLÍTICOS, ADMINISTRATIVOS E AMBIENTE FÍSICO-ESCOLAR

Em 1998, duas escolas rurais em Jardim do Seridó foram escolhidas para implementar uma experiência-piloto do Programa Escola Ativa, a fim de atender às especificidades das turmas multisseriadas. Identificamos no Plano Municipal de Educação daquele município que

De início, a experiência supracitada ficou restrita a duas escolas que tiveram assistência *direta* do MEC, FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e compreendeu desde a reforma das escolas, mobiliário adequado, equipamentos completos, capacitação de professores e supervisor municipal, distribuição de kits pedagógicos, Guias de Aprendizagens e *principalmente* o acompanhamento pedagógico de um supervisor do PNUD que visitava mensalmente essas escolas (RIO GRANDE DO NORTE, 2002, p. 21, grifos nosso).

Os supervisores pedagógicos, que eram contratados pelo FUNDESCOLA e não pelo PNUD, atuavam como técnicos estaduais e, naquele momento, acompanhavam, quinzenal ou mensalmente, a execução do Programa *in loco*,

⁶³ Observamos nessa pesquisa, no entanto, uma diminuição do número de escolas na área rural, motivada pelo êxodo de muitas famílias para as áreas urbanas, o que está ocorrendo principalmente devido à ampliação das atividades no setor industrial, como o surgimento das bonelarias e fábricas de confecções de vestuários, aliada às dificuldades de subsistência no campo, marcada pela falta de serviços básicos, como saúde, educação saneamento, entre outros. Destacamos ainda que a política de transportar os alunos para as escolas urbanas também contribuiu para que muitas escolas rurais parassem de funcionar, segundo evidenciou a referida pesquisa em Jardim do Seridó e outro estudo de Azevedo (2006b) desenvolvido em Jardim de Piranhas/RN.

orientando os supervisores municipais e os professores que atuavam com a metodologia do Escola Ativa em Jardim do Seridó. Conforme já foi mencionado no capítulo anterior, a implementação do Escola Ativa, iniciou-se em 1996, ano em que se marcou a agenda e a formulação da iniciativa no Brasil à luz da experiência colombiana. Já no Rio Grande do Norte, o programa foi implementado no ano de 1998, em quinze escolas escolhidas para executar tal experiência, das quais duas situam-se em Jardim do Seridó, como mostra o Plano Municipal de Educação. No ano de 2009, sob a coordenação da SECAD, o Programa atingiu 147 municípios potiguares, sendo implementado em 988 escolas, das 1.613 exclusivamente multisseriadas no meio rural norte-rio-grandense, conforme mostra Dantas (2009)⁶⁴.

Atualmente, em Jardim do Seridó, todas as escolas rurais são atendidas pelo Programa Escola Ativa. A primeira escola rural pesquisada foi denominada de *Comunidade 1* e situa-se a 22 Km da sede do município. Os dados coletados no início deste ano, de 2010, indicam que o número de alunos matriculados na escola foi de 11 estudantes. A professora *Juazeiro* (2009)⁶⁵ mora e trabalha na referida comunidade, desenvolvendo a função de professora junto às turmas multisseriadas desde maio de 1990. Ela nos informou que atua com a metodologia do Programa Escola Ativa desde 1997, fazendo parte do processo que antecedeu a implementação do Programa, em Jardim do Seridó. É formada em pedagogia desde o ano de 2002 e possui especialização em Psicopedagogia.

Analisando os indicadores de suficiência do ambiente físico-escolar da escola localizada na *Comunidade 1*, identificamos que esta possui televisão, aparelho de som, CDs, DVDs e vídeo cassete – em desuso –, equipamentos que foram todos adquiridos com recursos do FUNDESCOLA, por ocasião da implementação do Programa, em 1998. Já em relação ao mobiliário, observou-se que a escola possui mobília escolar de uso específico, direcionadas às necessidades do Programa Escola Ativa e que as mesmas estão em boas condições de uso. “Se você chegar na minha sala de aula, que faz onze anos que já foi reformada, você não vê um risco” (JUAZEIRO, 2009, p. 26). De fato, as nossas

⁶⁴ Trabalho de dissertação desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Discute a execução do Programa na microrregião de Mossoró, tendo como objetivo apreender as representações sociais de Escola Ativa por professoras(es), para compreender em que medida essas representações influenciam na aceitação e utilização da metodologia do Programa. Nesse trabalho, Dantas (2009) historiciza e situa o leitor sobre a implementação do Programa Escola Ativa no Rio Grande do Norte.

⁶⁵ Conforme explicitado no início deste trabalho, as identidades dos sujeitos da pesquisa foram preservadas por meio do uso de codinomes.

observações constataram a afirmação da professora. Nem mesmo o piso da escola possui arranhões que prejudiquem a pintura das cerâmicas. “Nada na escola da gente foi destruído, porque tem quem cuide. E quem cuida é o governo estudantil” (JUAZEIRO, 2009, p. 26). O espaço físico da sala de aula é suficiente para atender à turma, é bem iluminado, conservado e arejado, atendendo satisfatoriamente ao número de estudantes. Entretanto, caso houvesse uma necessidade de ampliação de turmas, a escola não ofereceria suficiência do ambiente físico-escolar.

Nas entrevistas realizadas, observou-se que todas as professoras entrevistadas afirmam que as salas de aula são amplas e atendem bem às necessidades didático-pedagógicas tanto da prática docente quanto aquelas específicas da metodologia, mas enfatizam a necessidade de se construir mais um banheiro em cada escola. Diferentemente das outras escolas, na *Comunidade 1*, há um pátio escolar, onde se desenvolvem atividades esportivas, culturais e sociais da escola e da comunidade, além de reuniões de outras instituições, como sindicatos e associações.

A escola da *Comunidade Rural 2* situa-se a 15 Km da sede municipal, e possui, segundo dados coletados no início de 2010, um total de 14 estudantes, que estão reunidos em 01 turma multisseriada. A professora, aqui denominada de *Mandacaru do Sertão* (2009), é a responsável pela turma. Ela também mora na própria comunidade e atua com o Programa Escola Ativa desde o ano de 2002. Para ensinar, cursou o magistério em nível médio e não tem formação em nível superior, enquadrando-se naquele percentual de professores sem o curso superior completo, apresentado pelo INEP (BRASIL. MEC, 2007a). Sobre a suficiência do ambiente físico-escolar da escola naquela comunidade, percebemos que é dotada televisão, CDs, DVDs e caixa de som amplificada, mas não possui aparelho de som. Essa escola faz parte daquelas que foram incluídas na segunda fase do Programa Escola Ativa (expansão autônoma). Embora a sala de aula disponha de espaço físico suficiente, amplo e arejado para atender à turma, a escola não possui área de lazer e nem de esportes, sendo as atividades desenvolvidas ao redor da escola, em área improvisada.

Em relação ao mobiliário, observou-se que a escola possui carteiras e mesas escolares em bom estado de conservação, estando adequadas às necessidades do Programa Escola Ativa. Conta, ainda, com uma ampla sala de vídeo e outra destinada à Secretaria, embora esse trabalho seja desenvolvido no

Centro de Ensino Rural, situado na cidade. Um diferencial a ser observado é a existência de arborização nos fundos da escola, pois, das escolas observadas, esta é a única arborizada, ainda que parcialmente. Segundo os estudos de Azevedo (2006b), esta é uma característica das escolas rurais na região do Seridó, devido à escassez de chuvas e às dificuldades para a irrigação das árvores, não existe a cultura de se cultivar árvores. Outras duas particularidades nos chamam a atenção na escola situada na *Comunidade 2*, a primeira refere-se à existência de uma casa destinada especificamente à professora, a qual situa-se em ponto estratégico, vizinha à escola. A casa é diferenciada das demais do local por possuir em sua fachada uma inscrição com os dizeres: *Residência Oficial*, conforme mostra a ilustração abaixo:



Figura 1 – Fachada da residência onde mora a professora Mandacaru do Sertão (produzida na Comunidade 2)
Fonte: O autor (2009)

Segundo a professora *Mandacaru do Sertão* (2009), o fazendeiro que doou o terreno para a construção da escola, exigiu que a Prefeitura também construísse uma casa oficial para o trabalhador docente. Além da denominação mencionada acima, percebemos na foto, que a residência oficial do professor traz ainda o nome do doador do terreno. A segunda particularidade é que esta é a única escola rural do município que possui escritura pública, mantendo-se as demais em propriedades privadas, pertencentes aos fazendeiros locais, que apenas cederam os terrenos

para a construção desses prédios escolares, mas não os transferiram definitivamente ao patrimônio público, como no caso da *Comunidade 2*. A maioria dessas escolas foi construída a partir da segunda metade dos anos de 1970 e seguem o modelo dos grupos escolares, construídos a partir dos anos de 1930, conforme mostram Queiroz (1997) e Pinheiro (2002), cujas escolas não ultrapassam duas salas de aula. Essa realidade reforça o que foi enfatizado nos estudos de Alves (2009), ao esclarecer que o funcionamento de parte das escolas rurais ainda dependem de parcerias firmadas com os fazendeiros, sobretudo na doação de terrenos, como ocorreu em Jardim do Seridó.

A terceira escola rural objeto de nossa pesquisa, dista a 12 km da cidade e foi por nós denominada de *Comunidade 3*, tendo 12 estudantes matriculados em 2010, onde também funciona uma creche – a única do meio rural naquele município – contando atualmente com 14 crianças. Apesar do número reduzido de alunos, é a maior comunidade rural do município, conforme ressalta a Monografia da Comunidade 3 (2007). A professora *Pau-Darco* (2009) atua como docente desde 1987 e começou a trabalhar no Escola Ativa em 2002, por ocasião da incorporação à expansão autônoma do Programa. A exemplo das professoras das Comunidades 1 e 2, *Pau Darco* (2009) também mora na própria comunidade em que atua, sendo formada em Pedagogia desde 2002 – ano em que começou a trabalhar com a metodologia – e também é especialista em Psicopedagogia. Quanto aos indicadores de suficiência escolar, a escola apresenta disparidades com relação às escolas anteriores, pois não possui televisão, aparelho de vídeo e o aparelho de som encontra-se danificado. Por outro lado, tem um aparelho de DVD, que é utilizado nas aulas e nas comemorações promovidas pela escola em sala de aula.

Embora não possua uma área própria de lazer e de recreação, a comunidade dispõe de uma quadra de esportes situada em frente à escola, construída em 2001 pela Prefeitura Municipal, e que foi reformada em 2003. A comunidade é beneficiada ainda com alguns programas específicos, como o *Água Boa*, dispondo de um dessalinizador que trata e filtra a água consumida pela comunidade. As demais escolas consomem a água proveniente de açudes e da barragem *Passagem das Traíras*, as quais não passam por tratamento adequado por meio da CAERN, sendo apenas filtradas antes de serem distribuídas aos estudantes. Em conversa informal com a professora *Pau-Darco* (2009), antes de iniciarmos a entrevista, esta enfatizou que apesar de ser a comunidade rural mais

povoada de Jardim do Seridó, a EMATER não conseguiu implantar o Programa Banco de Semente, devido à falta de agricultores para se inscreverem na iniciativa que fomenta o incentivo ao plantio de feijão, milho, entre outros produtos agrícolas. Segundo a professora aqueles que se ocupam da agricultura o fazem parcialmente, pois a atividade principal no setor é o trabalho em cerâmicas, fazendo parte das atividades não-agrícolas, o que é uma tendência particular em Jardim do Seridó, mas que também se associa ao contexto pesquisado por Dantas (2005), ao analisar a precariedade do emprego no setor agropecuário norte-rio-grandense a partir dos anos de 1990.

A escola rural situada na *Comunidade 4* – a última visitada e observada em nossa pesquisa – localiza-se a 6 km da sede municipal, contando com um total de 16 estudantes matriculados em 2010. Esta escola também faz parte do projeto-piloto de implementação do Programa Escola Ativa, ocorrido em 1998. A professora *Figueira* (2009) atua como docente desde 1989 e foi uma das pioneiras, juntamente com a professora *Juazeiro* (2009), a experimentar a metodologia em Jardim do Seridó. Graduada em Pedagogia desde 2002, também reside na comunidade onde trabalha.

Assim como nos aspectos observados nas escolas rurais anteriores, o ambiente físico-escolar da sala de aula é bem conservado, amplo e dotado de condições pedagógicas para desenvolver as atividades do Programa Escola Ativa, dispondo ainda de uma quadra esportiva defronte à escola. A infra-estrutura física da escola passou por algumas reformas em 1998 – financiadas pelo FUNDESCOLA –, a fim de se adaptar às necessidades metodológicas do Programa, mas, diferentemente da escola localizada na *Comunidade 1*, a televisão e o aparelho de vídeo adquiridos em 1998, não funcionam. A escola possui ainda uma caixa de som amplificada, mas não dispõe de aparelho de som para conectá-la. Segundo a professora *Figueira* (2009), a Secretaria de Educação do Município, por meio do Centro de Ensino Rural se comprometeu em consertar todos os eletroportáteis da escola, a fim de ampliar os recursos didático-pedagógicos.

Ainda sobre os indicadores de suficiência físico-escolar, identificamos que todas as escolas rurais em Jardim do Seridó possuem cozinhas, energia elétrica e funcionários que fazem a merenda e a limpeza das escolas. Acerca desta particularidade, o município não se enquadra na realidade ainda existente no Brasil, a qual, segundo apontam os estudiosos Queiroz (1984) e Brito (2005), além do

trabalho docente nas escolas rurais tornar-se sobrecarregado em função da multisseriação, geralmente os professores ainda desempenham outras atividades, como a limpeza da escola e o preparo da merenda escolar. Por outro lado, as escolas não possuem refeitórios, bibliotecas, laboratórios de informática, computadores e acesso à internet, situando-se, dessa forma, na conjuntura brasileira, cuja realidade mostra que apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% têm laboratórios de ciências e de informática, com acesso à internet (BRASIL. MEC, 2007a).

A ausência de bibliotecas bem equipadas e de computadores com acesso à internet são analisadas pela professora *Juazeiro* (2009) como indicadores que comprometem o processo de ensino-aprendizagem, impedindo a inovação das práticas pedagógicas e dificultando o acesso ao conhecimento prático aplicável no meio social e a ampliação e o acesso a novos conhecimentos, como pressupõe um dos objetivos do Programa Escola Ativa. Também avaliamos que as pequenas reformas desenvolvidas nas escolas rurais, em Jardim do Seridó, para atender às necessidades do Programa, embora significativas, não conseguiram superar o *status quo* das estruturas físicas, materiais e político-pedagógicas residuais e limitadas, geralmente conferido a essas escolas no Brasil, conforme mostram Calazans (1981), Arroyo (1999) e Pinho (2009). Embora as salas de aula das escolas rurais em Jardim do Seridó sejam amplas, arejadas e bem iluminadas, mantêm-se a infra-estrutura de prédios construídos para a unidocência e não atenderiam a uma expansão de turmas. Parte dos equipamentos, como os videocassetes, existentes em duas escolas, estão em desuso, não sendo aplicáveis junto às turmas atendidas pelo Programa Escola Ativa. Estes, por sua vez, estão ultrapassados tecnologicamente, visto que existem recursos midiáticos mais avançados, como os aparelhos de DVD e de multimídia.

4.4 FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PARA ATUAR COM A METODOLOGIA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

4.4.1 CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

As dimensões de análise *Formação e acompanhamento para atuar com a metodologia do Programa Escola Ativa* está dividida em duas variáveis: *capacitação e formação continuada e acompanhamento*, visto que o processo de ensino-aprendizagem em escolas rurais organizadas com turmas multisseriadas, como em qualquer outro espaço escolar, exige, além dos conhecimentos técnico-pedagógicos, aqueles de caráter científico, decorrentes da didática como ciência da educação, conforme mostra Pimenta (2000). Por isso, para trabalhar com uma metodologia específica que se propõe a desenvolver uma prática educativa que atenda às especificidades das escolas com turmas multisseriadas e que se fundamenta na concepção do método ativo, são requeridos saberes e práticas que estejam associados à sua matriz filosófica, epistemológica e pedagógica, de acordo com a literatura referenciada em Forgione (1949) e Ferrière (1928, 1965).

Contrariando essa perspectiva, a metodologia pode produzir um saber escolar espontaneísta, conteudista, acrítico, repetitivo e instrumental, conforme ressaltam Gadotti (2003) e Libâneo (1994). Respalhada nessa compreensão, a professora *Mandacaru do Sertão* também ressalta que a metodologia do programa não pode se resumir à transmissão de conteúdos, mas deve conceber os processos educacionais de forma mais ampla. Isso se associa, ainda, ao que ressaltava Forgione (1949), defendendo a ideia de que o conhecimento não é simplesmente transmitido por alguém, devendo ser incorporado à vida real do indivíduo e orientá-lo para a vida, por meio da autocriação. Concordamos com Forgione (1949), quando ressaltava que a prática educativa deve ser autocriativa, mas entendemos também que esta deve pautar-se ainda numa concepção crítica de educação, como defende Freire (2009). “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2009, p. 38). Essa reflexão vem reforçar o entendimento de que o

[...] fenômeno *ensino* não se esgota na investigação didática, senão necessita que as demais ciências da educação (as denominadas de “fundamentos” e as metodologias do ensino – ou didáticas específicas) o tomem como objeto de investigação. Caberia à didática integrar, organicamente, os diferentes aportes, configurando-se como uma teoria prática do ensino (VEIGA, 2008, p. 22, grifo da autora).

Na particularidade da prática pedagógica que deve ser desenvolvida no Escola Ativa, essa teoria prática do ensino pode referir-se aos componentes curriculares da metodologia que, “[...] relacionadas entre si por meio de atividades práticas, dão vida ao currículo” (BRASIL. MEC, 2008b, p. 25). Assim, a implementação do Programa objetiva superar a concepção dominante de um currículo estandardizado em seus conteúdos e inflexível em suas práticas, o que dificulta a contextualização dos conhecimentos e a socioconstrução das aprendizagens, conforme ressaltam Alves e Acevedo (2002) e a própria literatura escolanovista, referenciada em Ferrière (1928) e Forgione (1949).

Antes e durante a implementação do Programa nos municípios brasileiros, o MEC e a coordenação estadual do Escola Ativa, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, promovem encontros de capacitação junto às supervisoras pedagógicas. As professoras que atuarão com a metodologia também participam, a fim de apreenderem os componentes metodológicos e aplicá-los em seus respectivos municípios, sendo esta a dinâmica desses encontros, desde a sua concepção no Brasil, em 1998. No caso do Rio Grande do Norte, geralmente as capacitações ocorrem⁶⁶ na capital, Natal, sob a orientação da equipe que coordena o Programa no Estado, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a UFRN.

As três supervisoras por nós entrevistadas também afirmaram ter participado de encontros dessa natureza, em Natal/RN. Antes de assumir a função de supervisora do Programa em Jardim do Seridó, já no período da *expansão autônoma*, Coroa-de-frade (2009) atuou como professora, mas com contrato temporário, o que ainda é comum naquele e em outros municípios da região do Seridó, como mostra Azevedo (2006b). Quando perguntamos se ela havia participado de algum encontro de capacitação para professores, em Natal/RN, nos respondeu negativamente, justificando que a sua condição de professora eventual

⁶⁶ A partir de 2008, sob a responsabilidade da SECAD/MEC, as capacitações do Programa Escola Ativa vêm ocorrendo sob a responsabilidade de instituições formadoras, como as universidades públicas e os IFETs.

não lhe permitia. A sua atuação como docente no Programa ocorreu no período de 2005 a 2007, época em que houve uma constante rotatividade de supervisoras naquele município, pois do ano de 1998 à primeira metade de 2008 a supervisão municipal do programa em Jardim do Seridó foi ocupada por profissionais sem vínculo efetivo com a Secretaria Municipal de Educação. Devido a isso, nesse período, os processos de orientação e de acompanhamento do programa ficaram prejudicados. “Tudo o que nós adquirimos do Programa Escola Ativa foi repassado por duas professoras que já eram veteranas na educação do campo” (SUPERVISORA COROA-DE-FRADE, 2009, p. 2).

Na verdade, além de serem experientes na educação do campo, as professoras *Figueira* (2009) e *Juazeiro* (2009), citadas pela supervisora *Coroa-de-frade* (2009) atuam no Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó desde a primeira fase de sua implementação. A professora *Juazeiro* (2009) foi capacitada em Recife, com a equipe da colombiana Vick Colbert, presidente da *Fundacion Volvamos a la gente*, responsável pela implementação da metodologia na Colômbia e em outros países, como o Brasil. “Eu passei nove dias lá, inicialmente. Depois, nós tivemos muitos encontros. Quem ministrava? Eu não lembro a nacionalidade dela, ela não era brasileira. Ah, era Vick” (JUAZEIRO, 2009, p. 2).

Igualmente, a professora *Figueira* (2009), que também atua no Programa desde 1998, foi capacitada na capital do Rio Grande do Norte. “Ela [referindo-se à professora Juazeiro] foi pra Recife e eu fui pra Natal, onde participamos de vários encontros. A gente trabalhava o dia todinho, até oito da noite” (FIGUEIRA, 2009, p. 2). A exemplo da professora *Figueira* (2009), as demais entrevistadas, quais sejam, as professoras *Mandacaru do Sertão* e *Pau-Darco*, atuam desde 2002 e também foram capacitadas em Natal/RN. No decurso dos 10 anos do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó, algumas professoras não chegaram a participar das capacitações em Natal/RN, pois não eram vinculadas efetivamente à Secretaria Municipal de Educação e trabalhavam por meio de contratos temporários. Assim, recebiam as orientações das supervisoras municipais e das colegas que haviam participado dos encontros na capital do Estado, mas, principalmente, daquelas professoras consideradas como *veteranas*.

Nas cinco escolas rurais que funcionam no município, em 2010, apenas uma professora trabalha com contrato temporário, sendo também a única que não mora na comunidade onde trabalha, pois todas as demais moram nas respectivas

comunidades onde se localizam as escolas. A propósito das que moram em seus locais de trabalho, percebemos que há um evidente e estreito laço afetivo com a comunidade, reforçando a importância do pertencimento e da construção de uma identidade vinculada ao lugar, ao território, aos valores, aos costumes, às crenças, entre outras especificidades que contribuem para o delineamento da política de educação do campo, conforme proposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL. MEC, 2002) e nos estudos de Caldart (2000) e de Pinho e Santos (2005). Não significa afirmar, entretanto, que aqueles que por razões diversas, não moram na comunidade onde está a escola não tragam consigo, nem consigam desenvolver o sentimento de pertença, nem conheçam ou se recusem a ter uma inserção subjetiva, social e profissional na vida da comunidade escolar, conforme já mencionamos em estudos anteriores (AZEVEDO; QUEIROZ; SOUZA, 2008).

A respeito dos conteúdos e da sistemática que eram desenvolvidos nas capacitações, tanto as supervisoras quanto as professoras entrevistadas, ressaltam que as atividades enfocavam palestras, oficinas, leitura de textos, dinâmicas de grupo, relatos de experiências e trabalhos que já se organizavam no modelo a ser aplicado pelo Programa junto às turmas multisseriadas. Entretanto, nenhuma das entrevistadas conseguiu recordar se nos encontros de capacitação, eram discutidos os teóricos escolanovistas, como Dewey e Ferrière, que propuseram o método no qual se fundamenta o Escola Ativa. “Com relação ao material, eu lembro só do livro de Augusto Cury que todos os dias a professora lia alguns textos, antes de iniciar a aula” (PAU-DARCO, 2009, p. 4). A entrevistada se refere a textos motivacionais que são trabalhados antes do início das atividades com o intuito de provocar reflexões pessoais e motivar o trabalho em grupo.

Por outro lado, tanto as professoras quanto as supervisoras afirmam que o material mais usado eram os módulos produzidos pelo MEC/FUNDESCOLA, a fim de orientar como se implementa o Programa e como se aplicam os seus componentes metodológicos. Os documentos analisados, sobretudo aqueles que orientam a aplicação do ciclo didático do Escola Ativa não se detêm em grande medida ao cotejamento teórico, priorizando o *saber-fazer*, como a organização do espaço escolar, os cantinhos de aprendizagem, a confecção de materiais, entre outros que compõem a metodologia. Por mais que se oriente à articulação teórico-prática, acabam prevalecendo as atividades de cunho prático. “Não lembro de

nenhum teórico trabalhado não. A parte prática era o que a gente trabalhava. Era os cantinhos, o governo estudantil, aquelas maquetes, a monografia, tudo a gente trabalhava na prática, em forma de oficinas” (ESPERANÇA, 2009, p. 6). Ainda com referência ao material usado nas capacitações, identificamos que,

Nesses módulos está dizendo como é que vai trabalhar cada quesito que a Escola Ativa exige. [...] A metodologia exige e tem ensinando *como fazer*. [...] inicialmente era só ouvir e *fazer* o que eles estavam nos propondo. Mas depois a gente tinha que mostrar, trocar experiências, socializar, e cada um encontrar o melhor caminho (JUAZEIRO, 2009, p. 5, grifo nosso).

Esse enfoque no *como fazer*⁶⁷ é resultado da própria matriz do método ativo, que prioriza a ação e não a teorização, conforme mostra Gadotti (2003). As supervisoras Esperança (2009) e Ipê (2009) ressaltam que além dos encontros de capacitação, era comum a Coordenação Estadual promover visitas entre os municípios para conhecer e socializar as experiências com a metodologia do Escola Ativa. A professora Figueira (2009) lembrou que as capacitações também faziam os contrapontos entre o modelo de escola tradicional e aquele fundamentado na escola ativa, a fim de mostrar a importância do Programa para os profissionais que trabalham com turmas multisseriadas. Essas ações são específicas da concepção que fundamenta a escola ativa e são permeadas pelo argumento que o centro do processo educativo deve ser o estudante e não o professor, valorizando assim, a dimensão psicológica do desenvolvimento, da experiência e das vivências do

⁶⁷ No campo socioeconômico, político e ideológico capitalista, percebemos que a divisão social do trabalho foi uma decorrência da divisão entre cidade e campo, conforme analisam Marx e Engels (2002, p. 29). “A divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se evilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas exploradas”. Traduzindo e interpretando essa referência à realidade político-pedagógica do Programa Escola Ativa, percebemos que a dissociação entre teoria e prática tem um caráter ideológico e estratégico – não ingênuo – como explicitam Poulantzas e Miliband (1975), pois o material produzido para o Programa Escola Ativa é financiado com recursos do FNDE e patrocinado pelo Banco Mundial, cabendo a este a tarefa de contratar quem *pensa*, a fim de elaborar e de produzir os guias, e aqueles que põem em prática (aplicam), sem maiores evidências ao aprofundamento do conhecimento crítico-científico, também necessário ao ofício docente. Ademais, programas com esse arcabouço político-pedagógico e ideológico não costumam orientar, financiar e conceber iniciativas pautadas em concepções que visem à superação do *status quo* daqueles sujeitos mais desfavorecidos socialmente, senão reproduzi-lo, como explicita Saviani (2003). A metodologia do Escola Ativa imprime às práticas pedagógicas a necessidade de diversas atividades que se ocupam em grande parte pelo saber-fazer, como organizar e montar os cantinhos, produzir materiais didático-pedagógicos, formar comitês, realizar reuniões, preencher formulários. Interpretamos assim que esse enfoque à prática se dá, entre outros fatores, pelo fato de ser muito mais *prático* desenvolver atividades manuais com estudantes de diferentes séries, ao mesmo tempo, do que desenvolver conteúdos e aprofundá-los, com a mesma intensidade.

educando, conforme defende a matriz filosófica da escola ativa referenciada em Ferrière (1928, 1965), Forgione (1949) e Dewey (1959, 1975). Desde o ano de 2008, porém, os eventos de formação do Programa Escola Ativa ficaram exclusivamente sob a responsabilidade dos supervisores municipais, os quais são formados em Natal/RN, cabendo-lhes a tarefa de capacitar os professores, em seus respectivos municípios.

Analisando os documentos que orientam a formação continuada dos profissionais que atuam no Programa, identificamos que há uma visão reducionista acerca da concepção de formação, pois o processo é predominantemente tratado como *capacitação* (BRASIL. MEC, 1999) ou traz a expressão *Guia* para a formação de professores (BRASIL. MEC, 2005b). Isso denota que sempre o supervisor e/ou o professor que atua junto ao Programa dependerá de um manual de orientação específico e que, via de regra, nos últimos dez anos, praticamente permanece com o mesmo conteúdo, não aprofundando as bases teóricas da escola ativa e nem orientando quanto à concepção de educação que pode promover a transformação social, aspecto este estabelecido como um dos princípios do Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2005b). A ideia de *Guia* tanto é aplicada às orientações de formação dos profissionais quanto dos estudantes do Escola Ativa. Para Freire (2009, p. 38), a educação pautada numa perspectiva transformadora, como pressupõe um dos objetivos do Programa, não se desenvolve por meio de guias “[...] que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder”.

Convergindo para essa perspectiva, Fonseca (2010) ressalta que a formação é um processo sistemático que desenvolve a capacidade intelectual de se ampliar e aprofundar os conhecimentos. A capacitação, por sua vez, apesar de ser uma das dimensões da formação, volta-se, em especial, para um objetivo didático mais específico, sendo um tipo de instrução que visa ao cumprimento de tarefas, sem necessariamente ampliar os conhecimentos. Isso contraria uma perspectiva de formação que vise à reflexão crítica e permanente, pois, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2009, p. 39).

Assim, percebemos que embora seja uma etapa importante e necessária do Programa, a capacitação não pode ser considerada como um processo mais amplo de formação, pois apenas assimilar determinadas orientações aplicáveis, não

garante a apreensão teórico-metodológica dos princípios que fundamentam o método ativo e nem a transformação sócio-política dos sujeitos. Ademais, o trabalho docente é constituído de outras dimensões, como a valorização, a carreira e as condições materiais e pedagógicas, que são imprescindíveis à qualidade social dos processos de ensino-aprendizagem e que, na particularidade das escolas com turmas multisseriadas e do Programa Escola Ativa não podem ficar dissociadas do contexto formativo, conforme analisam Gomes (2003a), Souza e Santos (2007) e Gonçalves (2009).

Para Coelho (2009), os processos de formação que visam à transformação humana, um enfoque muito evidente nos objetivos e nos princípios do Escola Ativa, não devem incorporar uma concepção pragmática e utilitarista, mas propiciar as condições e meios para uma aprendizagem embasada “[...] em diferentes situações e circunstâncias da vida, face às transformações da base econômica e social, e para a inserção crítica e construtiva nas dinâmicas da humanidade” (COELHO, 2009, p. 25). Segundo os documentos que orientam os processos formativos do Programa (BRASIL. MEC, 2003, 2005b), a formação continuada dos profissionais que atuam com a metodologia do Escola Ativa deve ser um processo que vai permitindo a apreensão e a aplicação didática dos componentes metodológicos do Escola Ativa, devendo ser coordenado pelo supervisor por meio de oficinas, cursos e, principalmente, realizando os microcentros mensais, tendo como referência as atividades que se fundamentem no tripé *ação/reflexão/ação*,⁶⁸ embora em nossas análises documentais não tenhamos evidenciado os pressupostos teórico-metodológicos que se fundamentem nessa perspectiva. Na particularidade dos microcentros, estes devem ser organizados

⁶⁸ A literatura que discute o assunto mostra que, “[...] John Dewey, filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu extensivamente sobre o papel da reflexão nos seus livros *How we think* (1910, 1933) e *Logic: The theory of inquiry* (1938). Reconhecia que nós reflectimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Ou seja, a capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. [...] Um outro autor que costuma ser evocado com frequência e que marcou a forma como hoje se entende a reflexão é Donald Schön (1983, 1987) . As suas ideias têm tido muita influência no campo educacional, designadamente nas pessoas interessadas na formação de professores. O trabalho que desenvolveu tem sustentado as posições dos que, como Kenneth Zeichner, defendem a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem. As ideias de Schön sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática” (SCHON, 1995 apud OLIVEIRA; SERRAZINA, 2008, p. 3).

[...] pelos professores e/ou técnicos estaduais ou municipais, para discussão de suas dificuldades e avanços, em um intercâmbio de experiências educativas, visando à melhoria da prática pedagógica e da supervisão, desenvolvendo assim uma atitude solidária, investigadora, criativa, dinâmica e ativa [...] Geralmente com uma duração de oito horas” (BRASIL. MEC, 2006, p. 34).

Em Jardim do Seridó, os microcentros ocorreram sistematicamente até 2002. Logo após a consolidação do processo de transição do período compreendido como *testagem* para a fase de *expansão autônoma*, esses encontros praticamente não se realizaram. “Esses encontros aqui em Jardim do Seridó aconteciam aqui na Secretaria, geralmente à noite. Sempre aconteceram esses microcentros, esse acompanhamento sistemático, esses planejamentos periódicos” (ESPERANÇA, 2009, p. 44). A professora *Juazeiro* (2009) também descreve como se desenvolviam as atividades:

[...] Discutia com o supervisor municipal o que a gente podia melhorar, os pontos que a gente devia alcançar, o que podia ser feito, aquelas dificuldades de aprendizagem das crianças, como a gente devia trabalhar. Essa supervisora era de Currais Novos. Ela se doava para esse trabalho e existia um cronograma (JUAZEIRO, 2009, p. 9).

Os microcentros devem se organizar em uma sistemática de oito horas, conforme orientam os documentos do Programa (BRASIL. MEC, 2003, 2005b), devendo se desenvolver preferencialmente junto às escolas, para que os membros da comunidade escolar também possam participar. Em Jardim do Seridó, esses encontros sempre aconteceram na Secretaria Municipal de Educação, no turno noturno, a fim de possibilitar a participação de todas as professoras, sobretudo das que moravam no meio rural, conforme ressaltam as supervisoras *Ipê*, *Esperança* e *Coroa-de-frade*. Por isso que, mesmo dizendo que não existiam os microcentros, *Ipê* consegue se recordar das visitas intermunicipais que eram realizadas com o intuito de se trocar experiências como uma das ações desse componente de formação continuada. A partir de 2002, quando deixaram de existir, os microcentros foram substituídos por um encontro quinzenal para planejamento, o qual também era, e ainda é, realizado à noite no mesmo local.

Por conseguinte, das professoras entrevistadas, três conseguiram definir o que são os microcentros à luz dos documentos oficiais do Programa, com exceção da professora *Pau-Darco*, que restringiu a sua definição associando-o apenas ao

planejamento das aulas à listagem de conteúdos. Isso reflete exatamente aquilo que vem sendo vivenciado desde 2002, pois quando esta professora assumiu, os microcentros não eram mais realizados conforme a orientação político-pedagógica do Programa (BRASIL. MEC, 2003, 2005a). Referindo-se à fase que marcou a expansão autônoma do Escola Ativa, a professora *Figueira* ressalta o que vem sendo evidenciado acerca dos microcentros: “[...] não existem mais. Desde que ficou autônomo, em Jardim do Seridó” (FIGUEIRA, 2009, p. 42).

Contraditoriamente, a fase que deveria marcar a consolidação e a autonomia da implementação do Programa em Jardim do Seridó após a fase denominada pelo FUNDESCOLA de *testagem*, selou a descontinuidade de um processo de formação continuada e de um componente metodológico essencialmente necessário à efetividade pedagógico-curricular do Escola Ativa, sendo reduzido a encontros quinzenais que funcionam no turno noturno, não havendo o devido e necessário tempo para socializar e compartilhar as experiências, as dificuldades e ampliar os processos formativos. Essas descontinuidades, além de prejudicar os processos de capacitação e de formação continuada, também interferem na implementação da política, descaracterizando-a do desenho original e dificultando o cumprimento dos objetivos, conforme ressalta a literatura de implementação de políticas públicas cotejada (PRESSMAN; WILDAVSKY, 1998; FREY, 2000; DRAIBE, 2001).

4.4.2 ACOMPANHAMENTO

A variável *acompanhamento* como parte da matriz de análise *Capacitação e acompanhamento para atuar com a metodologia do Programa Escola Ativa* está associada em nossa pesquisa a duas dimensões avaliativas: o monitoramento das ações do Programa, a fim de garantir a sua execução conforme o seu desenho e seus respectivos objetivos. Conforme já ressaltamos no primeiro capítulo, a processo de *acompanhamento* de uma política e/ou de um programa é essencialmente necessário para se garantir a implementação das ações e a sua continuidade, como pressupõe o planejamento inicial (CAVALCANTI, 2008).

Na particularidade do Programa como uma ação governamental, o acompanhamento deve ser desenvolvido pela Coordenação Estadual do Programa,

conforme orientam as diretrizes para a implementação do Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2005a). O acompanhamento político-pedagógico, com enfoque na aplicabilidade da metodologia deve indicar se está ocorrendo a apreensão teórico-metodológica da escola ativa e a melhoria nas condições didático-pedagógicas dos profissionais que trabalham com turmas multisseriadas. Do ponto de vista didático-pedagógico, o acompanhamento do Escola Ativa deve ser desenvolvido por meio de uma supervisão municipal, cabendo a esta visitar as escolas *in loco* e promover os microcentros, a fim de compartilhar as dificuldades e experiências vivenciadas em cada escola rural atendida pela iniciativa.

Ainda de acordo com as diretrizes para a implementação do Programa Escola Ativa, o acompanhamento de suas ações deve ser sistemático e permanente⁶⁹, sendo desenvolvido por meio de reuniões técnicas entre as supervisões estadual e municipal e também desenvolvendo acompanhamento pedagógico junto às escolas para orientar as professoras, garantindo, desse modo, “[...] a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando como estratégias a observação/intervenção/registro” (BRASIL. MEC, 2005a, p. 34). Nesse particular, a supervisão pedagógica ocupa um espaço basilar no que se refere ao acompanhamento e às orientações para a aplicação didática da metodologia, pois, fazendo parte dos profissionais que atuam no Escola Ativa, “[...] tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo” (RANGEL, 2006b, p. 57). Em se tratando da supervisão também se constituir – na esfera estadual – em uma função que deve acompanhar as ações do Programa na perspectiva de garantir a execução das ações conforme orientam as diretrizes do Programa (BRASIL. MEC, 2005a) com vistas ao

⁶⁹ Para Ibernón (2006) a formação permanente deve constituir-se em um processo de redefinição de princípios que construa um projeto educativo permeado pelo coletivo dos profissionais, prevendo o uso e aplicabilidade de atividades que visem à mudança na educação. Defende ainda que esse processo ocorra no *locus* de atuação, implicando numa “[...] revisão crítica dos conteúdos e dos processos da formação permanente do professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo e não dependente nem subordinado a um conhecimento externo” (IBERNÓN, 2006, p. 70). Embora as diretrizes do Programa Escola Ativa orientem sobre o acompanhamento conforme explicita o autor, as análises que se seguem mostram que isso não vem ocorrendo em Jardim do Seridó, sobretudo no sentido de gerar um conhecimento profissional ativo e não passivo e nem dependente ou subordinado a um conhecimento externo, pois a matriz político-pedagógica do Programa Escola Ativa não foi concebida na base social dos sujeitos beneficiários do programa, mas na esfera decisória do Banco Mundial, com a anuência do Estado brasileiro. Para Munarim (2009), mesmo sendo submetido às reformulações e migrado do FUNDESCOLA para a SECAD, o Programa Escola Ativa como uma política de educação do campo emancipadora ainda se constitui num vir-a-ser.

cumprimento de seus objetivos, requer atribuições que se encaminham no “[...] sentido de ‘visão-sobre’, necessária à percepção ampla dos aspectos e dos componentes das atividades supervisionadas” (RANGEL, 2006a, p. 148).

Quando o Escola Ativa foi implementado em Jardim do Seridó, em 1998, além da supervisora municipal, o Programa era acompanhado também por uma supervisora regional, contratada pelo FUNDESCOLA. Essa situação vigorou até 2002, quando os municípios se submeteram à fase denominada de *expansão autônoma*. Essa estratégia desobrigou o MEC/FUNDESCOLA de continuar acompanhando o programa por meio de uma supervisão regional, cabendo à coordenação estadual a responsabilidade de orientar e acompanhar os municípios, juntamente com seus respectivos supervisores.

Ao se referir ao trabalho da supervisora regional, a professora *Figueira (2009)* enfatiza que nesse período o acompanhamento ocorria quinzenalmente, destacando que os encontros eram bastante proveitosos. “Ela morava em Currais Novos. Era muito proveitoso, ela estimulava, dava muito apoio, sabe?! Mas foi logo no início da escola ativa, a gente recebia muita visita” (FIGUEIRA, 2009, p. 7). De igual modo, a professora *Juazeiro (2009)* também afirma que até 2002 o acompanhamento era *excelente*, destacando a atuação da supervisora regional que morava em Currais Novos.

Isso vigorou no mínimo, quatro anos, e isso deu muito resultado, muito resultado. Porque através dela, a gente fazia o intercâmbio entre as escolas, fazia comunicação, troca de cartas, e foi maravilhoso. [...] essa supervisora era de Currais Novos, ela se doava para esse trabalho. *Existia o cronograma* (JUAZEIRO, 2009, p. 8, grifo nosso).

Quando indagadas sobre o acompanhamento da Coordenação Estadual do Programa nos últimos quatro anos, as entrevistadas respondem que não existe um calendário sistemático de visitas e mais uma vez, voltam a se referir aos anos iniciais da implementação do Escola Ativa, em Jardim do Seridó, esclarecendo que:

[...] nós tínhamos um acompanhamento excelente que acontecia todos os meses, às vezes até a cada quinze dias. Nós tínhamos uma supervisora do Estado que visitava a nossa escola, e passava o dia lá. Isso *vigorou no mínimo, quatro anos*, os quatro primeiros anos, e *isso deu muito resultado* (JUAZEIRO, 2009, p. 8).

[...] eu tava comentando com as meninas que não é mais como era. Porque antes ela vinha e orientava. Vinha de Natal. Ia pra dentro da sala de aula. É melhor desse jeito (PAU-DARCO, 2009, p. 8).

Conforme esses depoimentos os resultados decorriam do constante acompanhamento que se realizava e também pelo fato de que a supervisora permanecia por pelo menos um dia completo observando as aulas. Ao final dos trabalhos, se reuniam e, juntas, debatiam aquilo que era necessário melhorar na aplicação didática da metodologia, reforçando a sua apreensão. Ao insistir sobre o acompanhamento do programa Escola Ativa por parte da Coordenação Estadual realizado nos últimos quatro anos, uma das supervisoras respondeu que não existe uma periodicidade de visitas ao município. Outra das entrevistadas afirmou ter esse acompanhamento, mas não descreveu de que forma ele ocorre. Percebeu-se, portanto que as entrevistadas preferem descrever como sucediam os encontros no passado, ou seja, no início do Programa, para não afirmarem que nos últimos anos o monitoramento não vem sendo desenvolvido com regularidade e que tanto a Secretaria Estadual de Educação quanto a gestão municipal em Jardim do Seridó estão se descomprometendo de parte de suas responsabilidades junto ao Programa.

Também ficou evidenciado no depoimento das entrevistadas que por algumas vezes a supervisão municipal buscou articular uma visita da Coordenação Estadual em Jardim do Seridó e, ao se sentir cobrada, a Coordenação Estadual argumentou que o município já fazia parte da *expansão autônoma*, e que deveria saber desenvolver o acompanhamento independente dessa coordenação. Entretanto, segundo o documento que orienta a implementação do Programa (BRASIL. MEC, 2005a, p. 28), cabe às Secretarias Estaduais de Educação, entre outras atribuições, a garantia do deslocamento dos técnicos estaduais às escolas atendidas pelo Escola Ativa, bem como “[...] prestar assessoramento técnico-pedagógico às Secretarias Municipais”. De fato, a equipe estadual responsável pela implementação do Programa não apresenta as condições político-administrativas, logísticas e de pessoal para atender à demanda de trabalho, sobretudo a partir de 2002, quando houve uma crescente expansão da metodologia no Estado do Rio Grande do Norte, conforme mostra o quadro abaixo:

Ano	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Número de municípios atendidos	5	8	12	20	21	28	34	40	92	93	147

Quadro 1 - Atendimento e expansão do Programa Escola Ativa no Rio Grande do Norte (1998-2009)
Fonte: BRASIL. MEC (2009)

Identificamos no quadro anterior que em 1998 existiam apenas cinco municípios atendidos, e que em 2002, com a *expansão autônoma*, a ampliação foi significativa, de cinco, para vinte municípios. A Coordenação Estadual, no entanto, possui dificuldades para acompanhar esse crescimento célere. Em 2009, o Programa expandiu-se ainda mais, alcançando 147 municípios atendidos, dos 167 que compõem o Estado do Rio Grande do Norte. Em conversa informal com a equipe que coordena o Programa no Estado, tomamos ciência do fato de que entre os anos de 1998 e 2009, os membros não passaram de cinco pessoas que, além de terem a responsabilidade de acompanhamento das atividades inerentes ao Programa, também se encarregam dos encontros de capacitação.

Além da dificuldade de acompanhamento por parte da equipe estadual, outros problemas também ocorreram em Jardim do Seridó, como a rotatividade de supervisoras e a falta de transporte para deslocá-las às escolas rurais. Das entrevistadas, a supervisora *Ipê* (2009) desempenhou essa função de 1998 a 2000, a supervisora *Esperança* (2009) de 2000 a 2003 e *Coroa-de-frade* (2009) assumiu a partir da segunda metade de 2008. Observa-se que as três supervisoras citadas conseguiram permanecer por um período próximo a dois anos, mas no período que compreende os anos de 2004 ao primeiro semestre de 2008, houve uma lacuna. Nesse intervalo, a Secretaria Municipal de Educação, em Jardim do Seridó, contratou três supervisoras, havendo um alto grau de rotatividade nesse cargo tão importante para o Escola Ativa, conforme já mencionamos. Ainda sobre esse aspecto, nos impressionou a sintonia das respostas entre as professoras e as supervisoras. “Tinha uma rotatividade muito grande entre as supervisoras, o que atrapalhou bastante a metodologia. Porque não era supervisora concursada. Então, esse era o *maior problema*” (COROA-DE-FRADE, 2009, p. 16, grifo nosso). Identificamos assim que

[...] *não houve uma preparação* mais acurada dos técnicos municipais que dão suporte pedagógico para a continuidade do desenvolvimento do Programa, acarretando assim *um certo retrocesso* no tocante ao desempenho das atividades inerentes à estratégia metodológica em pauta” (JARDIM DO SERIDÓ, 2002, p. 23, grifos nosso).

Em uma década de implementação do Escola Ativa em Jardim do Seridó, a supervisora *Coroa-de-frade* (2009) foi a primeira devidamente concursada a ocupar essa função, assumindo a partir da segunda metade de 2008, conforme mencionamos. Os depoimentos das outras supervisoras também convergem para o que foi dito por *Coroa-de-frade* (2009) sobre as dificuldades que a rotatividade de supervisores gerou ao acompanhamento do Programa. Chama-nos a atenção o fato de o problema da rotatividade também das professoras não apresentar tanta relevância entre as entrevistadas. Apenas a supervisora *Esperança* (2009) ressaltou que a rotatividade dos docentes igualmente atrapalhava o andamento do Programa, justificando que a aplicação didática da metodologia ficava comprometida. E de fato, também se constitui em um problema que, a exemplo do que foi mencionado sobre os microcentros, não só gera implicações pedagógicas, como também na própria implementação do Programa, gerando descontinuidade e dificultando a consecução de seus objetivos enquanto uma política voltada às turmas multisseriadas.

Das escolas que são atendidas pelo Programa Escola Ativa, a única que não possui professora efetiva está localizada em uma comunidade quilombola. Em 2009, a professora que ali atuava foi substituída, pois o contrato não foi renovado pela nova gestão municipal. Analisando a situação, percebemos que a falta de uma professora efetiva nessa comunidade atrapalha não apenas a aplicação didática da metodologia e a implementação geral do Programa, mas também o desenvolvimento de um trabalho específico com a comunidade em função das particularidades étnico-culturais ali existentes. Essas particularidades, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL. MEC, 2002) e outras orientações e políticas voltadas às comunidades tradicionais, como as quilombolas (BRASIL. MDSCF, 2009) devem ser observadas como uma das dimensões que compõem a diversidade no campo e, portanto, merecem tratamento pedagógico específico.

Retornando à problemática da rotatividade das supervisoras em Jardim do Seridó, a professora *Figueira* (2009), a exemplo do que ressaltou a supervisora *Coroa-de-Frade* (2009), evidenciou que a falta de uma supervisora do quadro

efetivo, prejudicou os trabalhos do Programa Escola Ativa no município. A professora *Pau-Darco* (2009) reclama da descontinuidade gerada: “Quando tava começando, que ia dando certo, aí trocava de supervisora” (PROFESSORA PAU-DARCO, 2009, p. 10). Para a professora *Juazeiro*,

[...] *o que mais atrapalhou*, no meu entender, aqui em Jardim, assim, com relação ao Escola Ativa, foi a falta de um supervisor fixo. [...] às vezes, nós tínhamos mais conhecimento do que o supervisor. Ou por ter participado mais, viver aquilo no dia-a-dia (JUAZEIRO, 2009, p. 10, grifo nosso).

[...] a escola do campo é muito esquecida. E aí a gente ficou primeiro com esse problema, que os supervisores mudavam. Mudando a cada ano, e isso era muito ruim pra gente. [...] o supervisor que ia pra gente acabava não conhecendo a metodologia, e acabava *não aplicando* (JUAZEIRO, p. 14-15).

Dada a ênfase atribuída pelas professoras ao trabalho da supervisão no acompanhamento da metodologia do Escola Ativa, seria necessário uma atuação sistemática e que permitisse um trabalho supervisivo mais amplo e integrado às necessidades das professoras, como pressupõe Rangel (2006b), ao referenciar a importância da supervisão pedagógica. Para isso, também haveria a necessidade de se planejar e cumprir um calendário de formação continuada e de visitas, conforme orientam as diretrizes do Programa (BRASIL. MEC, 2005a). Seria necessário ainda, que a gestão do Escola Ativa em Jardim do Seridó garantisse as condições de deslocamento às supervisoras. O Programa não tem um gestor municipal específico, pois, a exemplo do que ocorre junto à Coordenação Estadual, em Jardim do Seridó a esfera administrativa do Escola Ativa está também vinculada à Secretaria Municipal de Educação, por meio do Centro de Ensino Rural. Esse Centro possui uma gestora, porém, por mais que todas as escolas rurais daquele município sejam atendidas pelo Programa, esta não se envolve com as suas ações, cabendo esse trabalho à supervisão municipal.

Em estudos anteriores, como o de Azevedo (2006b), identificamos que essa realidade é comum aos municípios do Rio Grande do Norte, pois geralmente os gestores dos Centros de Ensino Rural têm dificuldades para acompanhar o andamento administrativo-pedagógico das escolas *in loco*, exatamente porque não dispõem de transporte escolar para esse fim. Desse modo, os gestores ocupam-se de atribuições que são mais específicas da Secretaria, em detrimento do trabalho voltado às escolas rurais. Sobre esse aspecto, em Jardim do Seridó, identificamos

que “[...] Não tinha um acompanhamento assim rigorosamente, obedecendo a um calendário, porque não tinha carro disponível” (IPÊ, 2009, p. 10). Diante das dificuldades e/ou do descompromisso político-pedagógico do poder público naquele município, a supervisora *Esperança* (2009) conta que, de sua parte, fazia esforço para que houvesse o acompanhamento, quando atuou na função:

Nós tínhamos, apesar das dificuldades. Muitas vezes eu fui de ônibus, ficava na estrada e ia a pé para as escolas. Mas a gente sempre tinha um acompanhamento sistemático quinzenal. A Prefeitura daqui de Jardim não tinha transporte, a gente usava o transporte do Centro de Reabilitação e, em 2004, a gente recebeu um carro que era do Centro de Ensino Rural. Então, nesse período que eu estive na supervisão da Escola Ativa, não tínhamos o transporte. Então, tinha que se virar como podia. *Ou ia de ônibus, ou andava vários quilômetros a pé, ou ia de moto-táxi.* E assim a gente ia [...] (ESPERANÇA, 2009, p. 11).

Assim como as demais, a supervisora *Coroa-de-Frade* (2009) também enfatiza que ainda há dificuldades para o deslocamento, embora a situação tenha se modificado, pois a Secretaria Municipal – e não o Centro de Ensino Rural, como disse *Esperança* (2009) – dispõe de um transporte escolar para desenvolver os seus trabalhos. Mesmo assim, desde 2004 o Programa ainda continua sem regularidade no acompanhamento *in loco*, embora os documentos diretivos do Programa Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2003, 2005a) ressaltem que o acompanhamento junto às escolas é essencial para a apreensão e aplicação metodológica, bem como para o cumprimento dos objetivos do Programa junto às escolas rurais com turmas multisseriadas. Ressalta ainda que para “[...] conseguir isso, uma ‘passagem’ pela escola não é suficiente. Há necessidade de tempo de permanência na escola” (BRASIL. MEC, 2003, p. 12). De fato, conforme já se mencionou, nos primeiros anos da implementação do Programa em Jardim do Seridó, a supervisão regional ficava um dia inteiro nas escolas, observando a prática das professoras e orientando-as sobre a aplicação didática do Escola Ativa. Porém, nos últimos seis anos, percebemos que a supervisão municipal está enfrentando dificuldades até mesmo para visitar a escola, pelo fato de não haver transporte para locomover-se entre as escolas rurais.

A veemência com que as entrevistadas se posicionam sobre a variável em análise, nos permite afirmar que o Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó não conseguiu dar continuidade ao acompanhamento a partir do momento da sua *expansão autônoma*, ocorrido há aproximadamente seis anos, pois, além das

dificuldades de monitoramento – tanto na esfera estadual quanto municipal – a rotatividade das supervisoras e a falta de transporte para deslocá-las também se constituiu em uma tarefa pendente e que prejudica a sua execução em Jardim do Seridó.

O documento que orienta o trabalho dos supervisores municipais destaca que, “[...] *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, 2003, p. 9, grifos do autor). A nossa pesquisa em Jardim do Seridó mostra que mesmo não tendo as condições de acompanhamento – tanto na esfera estadual quanto municipal – o Escola Ativa continua sendo executado. Dessa forma, consideramos que as alterações ocorridas na dimensão político-administrativa durante o processo de implementação das ações do Escola Ativa, prejudicam a sua execução, descaracterizando-as do desenho original, conforme explicitam Preesman e Wildavsky (1998), Frey (2000) e Arretche (2001) no contexto mais amplo do debate. Desse modo, a falta de acompanhamento do Escola Ativa em Jardim do Seridó se constitui em um dos pontos críticos que comprometem a sua implementação e que merece ser revisado, a fim de que ocorra uma reestruturação que permita atender aos seus propósitos e objetivos como um programa governamental voltado às escolas rurais que se organizam em turmas multisseriadas, pois o processo não se consolidou sistemática e periodicamente, como o deve ser, e nem permitiu realizar ajustes operacionais, com vistas à adequação entre o desenho e sua execução, conforme orienta Cavalcanti (2008) ao discutir o monitoramento das políticas como parte do ciclo de implementação.

5 AVALIANDO O CICLO DIDÁTICO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM JARDIM DO SERIDÓ: PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

5.1 PLANEJAMENTO

O planejamento escolar é a primeira variável da pesquisa vinculada à dimensão *ciclo didático da metodologia* do Programa Escola Ativa e trata-se de uma ação sistemática e organizada, implicando na definição e no alcance de objetivos que são específicos ao processo de ensino-aprendizagem. “O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo de prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2004, p. 149). O autor ressalta ainda que o planejamento não pode se reduzir à elaboração de planos ou projetos, devendo promover permanentes reflexões e ações.

No Programa Escola Ativa, as orientações para o planejamento seguem na perspectiva enfatizada por Libâneo (2004), devendo-se organizar um plano de trabalho com prioridades específicas para cada escola, avaliando, permanentemente as práticas, a fim de identificar “[...] avanços ou desvios no desenvolvimento do trabalho, propondo soluções para a superação das dificuldades; [...] acompanhar e elaboração e execução da Proposta Pedagógica das escolas” (BRASIL. MEC, 2003, p. 14). Observamos em nossa pesquisa que os microcentros, como um dos importantes componentes de acompanhamento, assim como de planejamento e de revisão das práticas pedagógicas, não vêm ocorrendo em Jardim do Seridó desde 2002, quando o município submeteu-se à *expansão autônoma*. Vimos ainda que o planejamento continua sendo realizado exclusivamente por meio dos encontros quinzenais, realizados no turno noturno, na Secretaria Municipal de Educação.

Sobre a sistemática desses encontros, as supervisoras entrevistadas afirmam que ocorriam, até 2001, algumas discussões que tratavam das dificuldades que as supervisoras e professoras enfrentavam no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo com a aplicação da metodologia junto às turmas multisseriadas. Também se discutiam os avanços e havia troca de experiências.

Segundo a primeira supervisora municipal do Programa em Jardim do Seridó, o planejamento com as professoras das duas escolas-piloto, implementadas em 1998, ocorriam separadamente daquelas que não eram atendidas pelo Escola Ativa. “O planejamento delas era separado, só com elas duas, comigo e com a supervisora de Currais Novos, aqui na Secretaria. Nesses planejamentos apresentavam-se as dificuldades, mostrava como era trabalhada a metodologia” (IPÊ, 2009, p. 18). A mesma versão foi confirmada por sua sucessora, que atuou até o ano 2000. As professoras *Figueira* (2009) e *Juazeiro* (2009), que atuam desde 1998, também ratificam os depoimentos das supervisoras.

A partir do ano de 2002, o enfoque se concentrou no planejamento para a elaboração dos planos de aulas. “A gente discute um pouco da metodologia e se cada uma tem dificuldade, mas de forma bem sucinta” (COROA-DE-FRADE, 2009, p. 18). Na mesma perspectiva, todas as professoras entrevistadas confirmam que a partir de 2002, o planejamento não se concentra na elaboração de um plano de ação para aplicar a metodologia. “Não tem plano de ação. Cada uma faz o seu” (FIGUEIRA, 2009, p. 16).

A professora *Pau-Darco* (2009) também, ao ser perguntado sobre a forma como ocorre o planejamento das aulas, enfatizou que nos planejamentos “[...] a gente faz o plano de aula. Mais ou menos um roteiro do plano de aula. Porque não dá pra fazer muita coisa numa noite. Porque a gente se reúne de quinze em quinze dias” (PAU-DARCO, 2009, p. 16). A professora *Mandacaru do Sertão* (2009) ressaltou que nos primórdios da expansão o planejamento seguia a mesma dinâmica daquelas escolas que não trabalhavam com a metodologia do Programa, esclarecendo que

[...] até alguns anos atrás nós tínhamos mais escolas funcionando, então algumas não tinha a estratégia metodológica. Então, a gente planejava juntas. Também nessa época tava faltando supervisora, foi logo quando dona Francisca deixou de trabalhar” (MANDACARU DO SERTÃO, 2009, p. 17).

A senhora a quem a entrevistada se refere é a supervisora regional, que atuou durante a primeira fase do Programa e que orientava e acompanhava as atividades do Escola Ativa na região do Seridó. Quando foram indagadas sobre os materiais que usam nas reuniões de planejamento, as entrevistadas responderam, a exemplo da professora *Figueira*, que “o livro didático é o que a gente mais utiliza pra

fazer o planejamento” (FIGUEIRA, 2009, p. 16). Versando sobre o planejamento no período de 1998 a 2001, a supervisora *Esperança* enfatiza que os livros do Plano Nacional do Livro Didático eram empregados, mas não sobrepunham o material específico do Programa, como acontece na atualidade. Avaliando essa situação, observa-se que essa prática limita tanto a concepção do planejamento enfatizada por Libâneo (2004) quanto as orientações do Programa para a aplicação do ciclo didático (BRASIL. MEC, 2003, 2005a).

Os estudos de Queiroz (1984), Azevedo (2006a) e de Hage (2009), ressaltam que o planejamento dos professores que atuam em escolas rurais se constitui em um processo permeado por dificuldades, pois, além de terem que planejar para trabalhar com várias séries ao mesmo tempo, outras atividades também os sobrecarregam, como exemplo, aquelas de cunho especificamente administrativo. Cotejaremos a seguir, algumas considerações sobre o uso dos Guias de Aprendizagem como um dos indicadores da pesquisa e componentes curriculares de aplicação didática da metodologia do Programa Escola Ativa e que estão associados à variável *aplicação didática da metodologia*, embora retomemos o planejamento em alguns aspectos das análises.

5.2 APLICAÇÃO DIDÁTICA DA METODOLOGIA

A variável *aplicação didática* está subdividida em quatro indicadores mais gerais, os quais: *guias ou módulos de aprendizagem; governo estudantil; cantinhos de aprendizagem e articulação com a comunidade*.

5.2.1 GUIAS OU MÓDULOS DE APRENDIZAGEM

Os Guias de Aprendizagem contemplam uma organização curricular que, segundo os seus autores, permite aos estudantes o desenvolvimento de atividades livres e autônomas, enfatizando a auto-aprendizagem como princípio educativo basilar, e possibilitando a “[...] que os alunos avancem no seu próprio ritmo durante o

processo de ensino, seguindo os processos lógicos nas atividades apresentadas” (BRASIL. MEC, 2006, p. 19). São organizados em três tipos de atividades, a saber: *atividades básicas* (exploram os conhecimentos prévios dos estudantes); *atividades práticas* (integrando a teoria à prática) e as *atividades de aplicação e de compromisso*. Sua principal meta é identificar se o estudante está “apto a aplicar o que aprendeu numa situação concreta de sua vida diária com a família e a comunidade, dando um sentido real à aprendizagem e contribuindo para a melhoria da vida familiar e comunitária” (BRASIL. MEC, 1999, p. 96).

As atividades dos Guias se organizam em duas modalidades, as *sequenciais*, que trabalham com a problematização, partindo de situações particulares às mais globais; e as *individuais*, que, apesar do nome, o programa orienta para que sejam realizadas em duplas e/ou em grupos, estimulando o trabalho cooperativo. “Nos pequenos grupos, a necessidade de respeitar direitos e cumprir obrigações é maior. Além disso, esses grupos estimulam a participação e favorecem a aprendizagem coletiva” (BRASIL. MEC, 1999, p. 46).

Observemos também que, embora sejam direcionados aos estudantes, os Guias são instrumentos de apoio para os professores planejarem e desenvolverem as suas aulas junto às turmas multisseriadas, cujas práticas afluem para várias séries ao mesmo tempo, orientando o processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e possibilitando assim, que este possa estudar a partir do seu próprio ritmo e seja aprovado com flexibilidade. Os Guias também devem fomentar a cooperação e integração entre os professores, os estudantes e o meio social, político e cultural. As orientações propostas no material conduzem para a aplicação de atividades práticas, que integrem a escola com a comunidade e à utilização de materiais produzidos pelos estudantes, bem como aqueles que compõem os cantinhos de aprendizagem. Induzem, ainda, às atividades de observação e de pesquisa. “Não é um conteúdo para ser lido, mas é pra ser pesquisado” (JUAZEIRO, 2009, p. 12).

Até o ano de 2008⁷⁰, o Programa Escola Ativa adotava a expressão *Guias de aprendizagem* para os livros didáticos produzidos especificamente para se trabalhar junto às turmas multisseriadas, abrangendo as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (ainda na configuração de Estudos Sociais). No Brasil, essa configuração decorreu da Lei n. 5.694/71 (reforma

⁷⁰ Com a reformulação do material, a expressão *Guias de Aprendizagem* foi substituída por *Cadernos de Aprendizagem*.

do ensino de 1º e 2º graus), a qual substituiu as disciplinas específicas de História e de Geografia, associando-as aos estudos de Educação Moral e Cívica. Assim, os “[...] conteúdos foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional pelo governo militar implantado no País a partir de 1964” (BRASIL. MEC, 2001, p. 26).

Esse formato de educação foi uma estratégia do governo militar (1964-1985), o qual reduziu ideologicamente os conteúdos das disciplinas a fim de que o processo de ensino-aprendizagem não perseguisse uma vertente crítica, conforme analisam Abud (1998) e Vesentini (2005). Analisando à luz dos autores a diluição das disciplinas de História e de Geografia em uma única, denominada de Estudos Sociais, percebemos que se confirma a intenção da difusão de uma ideologia patriótica e nacionalista, com ênfase na soberania eterna do Estado e de seus *heróis*⁷¹. Em que pese a organização curricular da educação brasileira não contemplar mais a configuração de Estudos Sociais e de o material do Programa ter sofrido alterações no sentido de modificar esse enfoque, até o início do ano de 2010, observamos que em Jardim do Seridó, o material do Programa continua sendo o mesmo utilizado há 11 anos, sem reposições.

A atual supervisora do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó retrata a situação, destacando “que só desde 98 que nós temos esses mesmos Guias. Então, é outro ponto que também fica a desejar na proposta da metodologia da Escola Ativa” (COROA-DE-FRADE, 2009, p. 31). As professoras também avaliam que a desatualização dos Guias de Aprendizagem e seu estado de conservação prejudicam a aplicação didática e o processo de ensino-aprendizagem proposto pelo Escola Ativa. A professora *Figueira*, inclusive, questionou o motivo pelo qual os livros didáticos do PNLD são repostos e atualizados de quatro em quatro anos e os Guias de Aprendizagem do Escola Ativa continuam sendo os mesmos desde que o Programa foi implementado naquele município.

Ainda sobre a função dos *Guias de aprendizagem*, o Guia para formação de professores da Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2005b) menciona que estes devem ser

⁷¹ Essa ideia foi defendida por Ferrière (1934) no início do século passado, quando propunha que a escola pública renovada desenvolvesse o sentimento cívico e o sentimento de integração na humanidade por meio de “[...] narrações e leituras de história nacional, sob todos os aspectos, *sem predomínio de aspectos políticos ou guerreiros*” (FERRIÈRE, 1934, p. 102). Ponce (2005) ressalta em seus estudos, que a proposta da escola ativa é acrítica aos aspectos socioeconômicos e políticos da educação, detendo-se especificamente em formular uma proposta educacional à luz dos fundamentos psicológicos.

articulados ao manuseio do livro didático, da capacitação docente e das práticas pedagógicas. Na prática, em Jardim do Seridó, as supervisoras municipais que trabalharam de 1998 a 2003, enfatizam que no período em que a supervisora regional esteve orientando, havia uma apreensão tanto das supervisoras municipais quanto das professoras no sentido de como esse material deveria ser aplicado em sala de aula e articulado ao uso do livro didático convencional. A supervisora *Esperança* explica que

[...] orientava que elas fizessem uma adequação, os livros didáticos do fundamental, então eu orientava que para que elas casassem os conteúdos dos Guias com os outros livros. [...] elas sentiam certa dificuldade, algumas pelo fato individual, para fazer esse tipo de trabalho. Elas tinham dificuldade para trabalhar com os Guias (ESPERANÇA, 2009, p. 31).

A supervisora *Ipê* (2009) também confirmou a mesma perspectiva exposta por *Esperança* e a supervisora *Coroa-de-Frade* (2009) assumiu que possui dificuldades para compreender plenamente a aplicabilidade dos Guias no sentido de contextualizar as atividades e articulá-las aos conteúdos do currículo formal das escolas. Avaliando a situação, identificamos que tanto a dificuldade de *Coroa-de-Frade* (2009) quanto às das outras professoras, conforme ressaltou a supervisora *Esperança*, estão associadas às deficiências nos processos de capacitação, planejamento, formação continuada e de acompanhamento, tanto da esfera estadual, quanto da municipal.

Ainda assim, das quatro professoras entrevistadas, apenas uma não faz uso dos Guias, alegando a falta de acompanhamento e a desatualização do material. Ressalta ainda, que não seja possível, nas circunstâncias do acúmulo de tarefas e de várias séries ao mesmo tempo, planejar e articular o uso dos Guias e do livro didático. “Depois que ficou autônomo, foi caindo, caindo, e começamos a trabalhar com o outro livro e deixamos o da Escola Ativa pra lá. *Porque ou você trabalha o livro da Escola Ativa ou você trabalha o livro didático*” (FIGUEIRA, 2009, p. 30, grifos nossos). Esse depoimento evidencia a contradição explícita de que a expansão autônoma em vez de dar sustentabilidade ao Programa marcou a descontinuidade das ações em Jardim do Seridó, pois como mencionou a entrevistada, o planejamento e o acompanhamento foram *caindo, caindo* e o uso do Guia como especificidade didático-pedagógica para as turmas multisseriadas foi sendo

substituído pelo livro didático convencional, visto a falta de orientação pedagógica para trabalhar com os materiais, conforme menciona a professora Figueira (2009).

Diferentemente dessa compreensão, a professora *Juazeiro* (2009) explica que é possível contextualizar os Guias à realidade local, conforme orientam as diretrizes do Programa, bem como articular o seu uso ao livro didático convencional. Enfatiza, porém, que isso imprime à prática pedagógica uma apreensão teórico-metodológica bem diferente daquela convencionalmente trabalhada com os livros didáticos nas escolas seriadas. “A gente precisa estudar mais pra entender os módulos, apesar de eu ter estudado doze anos eles. Nem preciso mais olhar pra eles. [...] Pra mim o único ponto que não funciona é o módulo de aprendizagem (JUAZEIRO, 2009, p. 29-30, grifos nosso).

Na análise geral do uso dos Guias observamos que, a despeito do manuseio constante e da apreensão da sequência didática dos mesmos em função dos anos trabalhados com esse material, a professora *Juazeiro* (2009) reconheceu que ainda possui dificuldades para apreender e compreender a sua aplicação junto às turmas multisseriadas, conforme orientam as diretrizes do Escola Ativa. Por fim, a professora avalia ainda que, dos componentes que fazem parte do ciclo de aplicação didática do Programa, os Guias são os que mais dificultam o seu trabalho no Escola Ativa. Já para a professora *Pau-Darco* (2009), os Guias facilitam o trabalho com as turmas multisseriadas, porque orientam para o trabalho mútuo, organizado em grupos, além de dinamizar o uso do livro didático. Outras professoras também concordam que, se bem orientadas e acompanhadas pedagogicamente, o trabalho com os Guias pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem em turmas multisseriadas. Porém, ao se referir ao planejamento para aplicar o uso dos Guias e sua articulação com os livros didáticos em diferentes séries ou anos de estudos ao mesmo tempo, uma das professoras ressalta que:

Ahhh! Aí tem que ter o *jogo de cintura*. Essa é a *mágica*. Tem que trabalhar, no nosso caso, mais em casa do que em sala de aula. [...] Tem que saber explicar: e o 3º, o 4º e o 5º, livro tal, vamos abrir, explica o que é cada assunto daquele dia, depois deixa fazer e passa para outro, e aí vai, né!? (MANDACARU DO SERTÃO, 2009, p. 33, grifo nosso).

Assim, percebemos que na falta de planejamento e de acompanhamento específicos, as professoras adotam as improvisações do senso-comum que, na minudência, daquele município, se traduzem no *jogo de cintura* e na *mágica*. Vale

lembrar que em estudos por nós desenvolvidos sobre as escolas rurais com turmas multisseriadas em outro município do Seridó, uma das professoras entrevistadas também enfatizou que para se trabalhar com essas modalidades organizativas de turmas, o *jogo de cintura* é imprescindível. Naquela particularidade, as escolas não eram atendidas pelo Programa Escola Ativa.

A realidade evidenciada em Jardim do Seridó converge para as conclusões explicitadas nos estudos Araújo (2006), Gonçalves (2009) e Dantas (2009), mostrando respectivamente que: os professores não utilizam os guias de maneira que os mesmos possam ajudá-los no planejamento e no desenvolvimento das aulas junto às turmas multisseriadas; que a sobrecarga de tarefas junto à multissérie conflita o trabalho docente, dificultando o uso adequado do material; e, por fim, que os guias se constituem em uma proposta modular e interdisciplinar – contrapondo-se em sua organização e estrutura ao livro didático –, gerando assim, conflitos e dúvidas em sua aplicação junto às turmas multisseriadas.

Sobre os diversos aspectos que caracterizam os *Guias de aprendizagem* como um material produzido especialmente para atender às no pormenor, das escolas com turmas multisseriadas e como um componente metodológico respaldado no método ativo, uma particularidade merece ser ressaltada: a de que os Guias “[...] podem ser facilmente ensinados por *professores de pouca formação* e ampliados e melhorados por professores mais qualificados” (BRASIL. MEC, 1999, p. 90, grifo nosso). Quando o documento ressalta que o perfil do professor que atua no Programa Escola Ativa pode ser o de um profissional *com pouca formação*, desconsidera-se a necessidade de processos formativos (iniciais e continuados) para os profissionais que atuam com a metodologia, induzindo à desvalorização profissional e reforçando a divisão social do trabalho docente, bem como a segregação entre o pensar e o fazer, o que segundo Silva (2003), é uma forte característica dos programas governamentais implementados com financiamento proveniente de fundos externos, como o FNDE.

Ademais, desconsidera-se a possibilidade de efetivação de um processo de ensino-aprendizagem respaldado na análise crítica das dimensões política e socioeconômica que orienta a educação brasileira, sobretudo no meio rural, como explicitam Souza e Santos (2007), ao discutirem sobre os fundamentos que devem respaldar a formação e a valorização dos profissionais que atuam no meio rural. A concepção de *pouca formação* induz também a uma prática conteudista, acrítica,

repetitiva e instrumental, conforme apontam Gadotti (2003) e Duarte (2008), ao criticarem as formas espontaneístas de se desenvolver o trabalho educativo.

A educação comprometida com a *transformação social*, a qual é defendida pelas diretrizes do Programa Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2005a), não pode desconsiderar a necessidade de existirem processos iniciais e contínuos de formação pautados em uma concepção sistêmica e crítica da educação, conforme já mencionamos. Caso contrário, não passará de um discurso ideológico que não tem o interesse em transformar a realidade, senão reproduzi-la, conforme menciona Saviani (2003). Ainda com relação aos Guias de Aprendizagem, percebemos que a sua configuração apresenta deficiências na fundamentação teórica dos conteúdos. Embora não tenhamos nos atido a essa análise, identificamos que, em alguns casos, o material faz incursões teóricas que se fundamentariam em autores como Piaget e Montessori, mas,

[...] fica, geralmente, ausente no Guia de Formação o suporte das mencionadas referências bibliográficas. Como exemplo de uma referência completa, destaca-se uma citação de Freinet, utilizada no início do Guia para a formação de professores da Escola Ativa (2005b, p. 143) em forma de epígrafe, mas não lhe são acrescentados comentários (DANTAS, 2009, p. 56).

Desse modo, identificamos que a falta de planejamento e de formação continuada específicos às necessidades do Programa, bem como de um acompanhamento sistemático, está interferindo na apreensão e aplicação didática dos Guias de Aprendizagem do Escola Ativa, em Jardim do Seridó. Desatualizado, o material usado até o início de 2010, ainda está organizado em Estudos Sociais – na particularidade das áreas de História e de Geografia – que, além de não estar em consonância com as diretrizes curriculares nacionais em vigor, imprime limitações aos estudos específicos dessas áreas, dissociando-se da realidade escolar das demais escolas do município e do Brasil, sendo as razões pela qual o material vem sendo substituído pelos livros didáticos do PNLD, conforme ressaltam as supervisoras e professoras entrevistadas e, portanto, analisado por estas como um dos componentes que mais compromete a aplicação didática do Escola Ativa naquele município.

5.2.2 GOVERNO ESTUDANTIL

O Governo Estudantil é organizado junto aos estudantes em articulação com a comunidade a fim de promover a formação na dimensão *cívico-democrática*. Cada escola escolhe democraticamente o seu governo, que é composto por um presidente, um vice e um secretário. O processo é coordenado e mediado pelo professor e segue a mesma lógica dos processos eleitorais, com propostas de governo, campanhas, comícios e debates, envolvendo os pais e demais membros da comunidade escolar. “Educa-os para a liberdade, a paz, a tolerância, o respeito mútuo, a convivência sadia, a solidariedade, a cooperação, a tomada de decisões e a autonomia” (BRASIL. MEC, 1999, p. 56). Além de orientar para o envolvimento do estudante com a organização e a gestão da escola, esse componente objetiva, ainda, desenvolver as dimensões sócio-emocionais; os valores cívico-democráticos; o espírito de liderança; o compromisso com a escola; a efetiva participação da comunidade na gestão administrativo-pedagógica; e o desenvolvimento da escrita e da oralidade (BRASIL. MEC, 2006). Geralmente, o estudante mais votado é designado para assumir a presidência e o segundo colocado ocupa o cargo de vice. Ambos os mais votados escolhem o secretário, que pode ser aquele que obteve a terceira colocação, se for o caso.

Ao se referir a esse componente metodológico, uma das professoras que atua em Jardim do Seridó avaliou: “[...] É uma das coisas que eu acho melhor na Escola Ativa é o governo estudantil. Por que o menino aprende, ele começa a ter autonomia, a saber, procurar seus direitos, a respeitar o direito dos outros” (FIGUEIRA, 2009, p. 26). A professora *Juazeiro* (2009) que atua há 11 anos também avalia o Governo Estudantil como um dos melhores componentes de serem aplicados por meio do Escola Ativa. As professoras destacam também que esse componente dinamiza o ambiente da sala de aula, envolvendo os estudantes, seus pais e outras pessoas da comunidade, fundando um processo participativo. Na mesma perspectiva, as supervisoras que atuaram de 1998 a 2003 destacam que:

Era a coisa mais linda. Eles se apresentavam diziam os objetivos e ai eles formavam a eleição, fazia a obrigatoriedade de cada um, e trabalhavam. Os pais iam assistir as disputas, as coisas, era muito engraçado, era gostoso. Acho que o governo, ele tirou a timidez de muito alunado, a zona rural tinha

assim, tanto eles se destacavam, porque chegava uma pessoa eles sabiam recebê-lo (IPÊ, 2009, p. 28).

Maravilhoso. Esse governo estudantil ele é de forma bastante diversificada para atender. Porque o trabalho dele é maravilhoso para formar a cidadania. Por que os alunos ver o processo eleitoral, como acontece, serve para tirar a timidez do aluno (ESPERANÇA, 2009, p. 28).

Essa ideia de Governo Estudantil (*self-government*) foi bastante difundida por Ferrière (1965), sobretudo quando propunha uma educação de caráter social e democrático, possibilitando mais autonomia⁷² aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, como a desenvoltura no hábito de falar, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal, cooperação, respeito ao professor, disciplina individual e grupal, submissão refletida⁷³, entre outros ressaltados pelo autor e que se traduzem para a aplicação didática do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó. Percebemos que o enfoque dado à autonomia está associado à formação do caráter do sujeito e à dimensão sócio-política. Para Saviani (2003) a concepção escolanovista não propõe uma concepção de educação crítica, pelo contrário, reproduz o pensamento hegemônico. Reforçando a análise do autor, identificamos nos estudos de Ferrière (1965) que, por meio de mecanismos como o governo estudantil,

[...] a Criança cria o hábito de se submeter às leis e aos chefes que elegem para as fazer cumprir. Observou-se inúmeras vezes que as crianças preferiram ser repreendidas ou punidas pelos seus chefes a sê-lo pelos adultos. Muitas vezes, basta uma palavra de um camarada, investido de autoridade, para obter o que uma reprimenda muitíssimo mais séria de um professor autoritário não conseguiria de forma nenhuma obter (FERRIÈRE, 1965, p. 187).

Essa idéia é traduzida para a aplicação didática do Programa Escola Ativa e pode ser evidenciada nos depoimentos das entrevistadas, ao confirmarem que a metodologia imprime um disciplinamento aos estudantes, pois estes são co-responsáveis pelas tarefas, pela manutenção do ambiente limpo e agradável, entre outros fatores. A professora Pau-Darco (2009) ressalta ainda que por meio do Governo Estudantil os estudantes adquirem “[...] auto-estima, autoconfiança. Que

⁷² “Libertar o professor é a primeira vantagem da autonomia dos estudantes. Mas possui uma outra: liberta o aluno da tutela pessoal do adulto para colocar sob a tutela da sua própria consciência moral” (FERRIÈRE, 1965, p. 134).

⁷³ “Alunos, de caráter um pouco rebelde e que não se submetem se não de má vontade às decisões do mestre, pareceram obedecer mais voluntariamente, após exercerem eles próprios uma parcela de autoridade” (FERRIÈRE, 1965, p. 192).

ele vai ter que confiar, vai ter que dar confiança, e adquirir seus valores. O governo promove responsabilidade, dever a cumprir” (PAU-DARCO, 2009, p. 26). As entrevistadas foram unânimes em ressaltar que a *responsabilidade, desinibição, a autonomia e a participação* foram atributos conferidos aos estudantes, por meio do Governo Estudantil. Ainda sobre a estruturação do Governo Estudantil, transcorrido o processo eleitoral e empossados os eleitos, ocorre a criação dos *comitês de trabalho*, diversificados em

[...] de recreação, de ecologia, de saúde, de horticultura, de biblioteca, de decoração das salas de aulas e de limpeza. A proposta foi aceita. Os alunos tiveram então oportunidade de candidatar-se para compor os diferentes comitês segundo seus interesses e habilidades, de modo que cada comitê tivesse representantes de todas as séries (BRASIL. MEC, 1999, p. 62).

Desse modo, cada comitê deve eleger um líder e determinar as suas funções, a fim de contribuir com as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Além dos comitês de trabalho, o Governo Estudantil é composto ainda pelo *Conselho Diretor*, formado por líderes e auxiliares, cuja função será a coordenação dos trabalhos dos comitês e das ações da gestão estudantil. Entre os Comitês organizados e desenvolvidos pelas professoras e estudantes das escolas rurais em Jardim do Seridó, destaca-se o Comitê da Horticultura, organizado na Comunidade 1:

Se você ver as fotos você fica impressionado. Não trouxe pra lhe mostrar, mas, você vai na minha escola e eu vou lhe mostrar, porque eu oriento desde a construção da horta até a colheita. Eu fiz um canteiro no cimento, que lá tem o cimento, e eu plantei, dá conta de comer tomate lá. Eu juntava os meninos que chegava iam lá comiam os tomates e, na sexta-feira, a gente distribuía para eles levarem para casa (JUAZEIRO, 2009, p. 23).

Este relato da professora *Juazeiro* confirmou-se por ocasião da visita realizada à escola. Constatou-se a existência do canteiro destinado ao plantio dos tomates e alguns estudantes discorreram entusiasmados sobre o Comitê da Horta. Outro aspecto que se destacou em nossa observação junto às escolas foi a desinibição por parte dos estudantes. Em todas as visitas, fomos recepcionados pelo Comitê de Recepção, formado por crianças de 8 a 12 anos. Na recepção, fomos acolhidos com votos de boas-vindas, presenteados com lembranças produzidas por eles, além de terem nos apresentado a escola, incluindo os Cantinhos de Aprendizagem e a função do material nele organizado. Na Comunidade 2, os estudantes apresentaram também um Seminário sobre o meio-ambiente. Ressalta-

se, durante a apresentação do Seminário, o aspecto do domínio dos conteúdos e do encadeamento das ideias e a grande desenvoltura dos alunos envolvidos.

O Governo estudantil deve promover também outras atividades, como a *Assembleia Geral dos Estudantes*, a eleição dos *orientadores e colaboradores*, com a integração dos professores, dos pais de alunos e de outras pessoas da comunidade a fim de orientar, assessorar e acompanhar as suas atividades, além do *Dia da Conquista*⁷⁴ (BRASIL. MEC, 1999). Segundo as diretrizes do Programa, essa organização permite aos professores que trabalham com turmas multisseriadas uma dinamização sócio-espacial e pedagógica da sala de aula, sobretudo porque ao delegarem tarefas aos estudantes nos respectivos comitês, facilitam o seu trabalho, diminuindo a sobrecarga imposta pelo acúmulo de séries. Mencionada por Ponce (2005), essa estratégia de cooperação decorre do final do século XIX e é também enfatizada por Ferrière (1965) que, citando o exemplo das escolas de Pestalozzi, explica:

[...] por não possuir ninguém que o coadjuvasse e, assim, sentia a necessidade de formar colaboradores. Colocava crianças à mesa e nas aulas de maneira que um deles, mais razoável e mais adiantado, se encontrasse no meio de dois outros (FERRIÈRE, 1965, p. 125).

Essa idéia de os estudantes serem colaboradores é adotada pelo Programa Escola Ativa quando orienta à formação dos Comitês de trabalho, orientando que o professor medeie as atividades para os estudantes produzirem e utilizarem cotidianamente alguns instrumentos que fazem parte do Governo Estudantil, os quais descreveremos e analisaremos a seguir:

A. LIVRO DE CONFIDÊNCIAS

Nesse livro o estudante descreve as suas inquietações, os seus desejos e as suas possíveis dificuldades. “O professor deve deixar os alunos se expressarem livremente e respeitar sua sinceridade, não tornando públicas suas confidências” (BRASIL. MEC, 1999, p. 71). Com a reformulação do Programa, esse livro foi substituído pelo Caderno de Auto-aprendizagem, pois ficava difícil manter a discrição, visto que esse material deveria permanecer na escola e geralmente era

⁷⁴ “Reuniões organizadas pelo professor e os líderes da gestão estudantil com a participação de pais, comunidade e autoridades para intercambiar, avaliar e promover as atividades acadêmicas, organizacionais, sociais, culturais e recreativas da escola e da comunidade” (BRASIL. MEC, 1999, p. 81).

guardado em estantes de fácil acesso para todos os estudantes. Mesmo assim, mantém-se a ideia de o aluno registrar os seus avanços e dificuldades por escrito. Em Jardim do Seridó, o livro foi definido como *Diário do Estudante* e constatamos que o mesmo é usado unicamente nas escolas onde trabalham as professoras *Juazeiro* e *Figueira*, aquelas que atuam desde 1998, quando o Programa foi implementado.

B. FICHA DE CONTROLE DA PRESENÇA

A ficha tanto pode ser produzida para controle individual da frequência do estudante, quanto coletivamente. Esse instrumento objetiva estimular a “pontualidade do aluno e seu senso de responsabilidade. Leva-o também a conscientizar-se da necessidade de ir à escola pelo gosto de fazê-lo e não por alguma exigência” (BRASIL. MEC, 1999, p. 72). Em nossas observações, constatamos o uso dessa Ficha em todas as escolas, estando afixadas nas paredes da escola ou próximas às portas de entrada.

C. CAIXA DE SUGESTÕES

É um mecanismo que visa fomentar a comunicação entre o professor e os estudantes, bem como oferecer aqueles mais inibidos a possibilidade de se expressarem e opinarem sobre as questões que vão sendo levantadas no cotidiano escolar e comunitário. Em todas as escolas visitadas, observamos a existência desse material, exposto nos Cantinhos de Aprendizagem.

D. LIVRO DE PARTICIPAÇÃO

É utilizado para identificar e orientar sobre as aptidões dos estudantes individualmente, bem como para estimulá-los à superação de suas dificuldades acadêmicas. Tivemos a oportunidade de folhear alguns destes livros em Jardim do Seridó, e percebemos que também são usados, mas não nos detivemos à análise de seus conteúdos. Em todas as escolas que visitamos, fomos convidados a assinar um livro de visitantes, cuja função é registrar a presença daquelas pessoas que vêm conhecer a escola e a experiência metodológica do Programa Escola Ativa.

E. CAIXA DE COMPROMISSOS

Confeccionada pelos estudantes, é fixada em um dos Cantinhos de aprendizagem. Por escrito, os professores e estudantes depositam alguns compromissos individuais e coletivos que pretendem assumir durante o ano letivo. Segundo as professoras entrevistadas em Jardim do Seridó, as propostas de compromisso são analisadas periodicamente, não havendo um prazo determinado para a leitura e discussão entre os estudantes.

Dos componentes metodológicos do Programa Escola Ativa, o Governo Estudantil foi o que melhor avaliação alcançou por parte das entrevistadas, não havendo maiores dificuldades que comprometessem a sua aplicação didática, mesmo não existindo orientações e acompanhamentos pedagógicos sistemáticos. Entretanto, com a redução do número de estudantes nas escolas rurais, tanto a atual supervisora quanto as professoras ressaltam que o processo eleitoral do Governo Estudantil está prejudicado, mas os Comitês continuam funcionando. Com a reformulação do Programa Escola Ativa em 2008, esse componente foi substituído pelo *Conselho Escolar* e pelo *Colegiado Estudantil*, a fim de atender às exigências da LDB – Lei n. 9,394/96 – que orienta no Art. 3º, inciso VIII, sobre a necessidade de as instituições públicas adotarem a concepção de gestão democrática como fundamento dos processos educacionais (BRASIL. MEC, 2008b).

Segundo as entrevistadas, fica difícil romper com uma experiência que vem dando certo e estas assumem que, mesmo sendo orientadas a modificar o formato da organização estudantil, ainda permanecerão adotando o modelo do Governo Estudantil. Entendemos que este formato não impede de se incorporar a concepção de gestão democrática da educação, visto que ainda é comum – e importante – a existência de colegiados, como os grêmios estudantis. Não adiantaria, por exemplo, modificar a estrutura do colegiado estudantil no Programa Escola Ativa e continuar prevalecendo o enfoque moral e cívico dado pela concepção escolanovista, em detrimento de uma orientação à participação sócio-política, como enfatiza Saviani (2003).

5.2.3 CANTINHOS DE APRENDIZAGEM

Concebendo o processo de ensino-aprendizagem como o equilíbrio dinâmico entre a conceituação teórica e a aplicação prática do conhecimento, o Programa Escola Ativa propõe a organização de *Cantinhos de aprendizagem* como espaços organizados em sala de aula, cuja finalidade é a de contribuir com as atividades desenvolvidas pela metodologia ativa. Organizados no início de cada ano letivo, devem possuir “[...] materiais naturais como plantas; fabricados ou manufaturados como globos terrestres, mapas, relevos geográficos, modelos anatômicos, jogos didáticos [...] materiais fabricados pelo professor ou pelos alunos; ferramentas” (BRASIL. MEC, 1999, p. 120). Os *Cantinhos* mais comuns são os de Ciências Naturais, Ciências Sociais, Linguagem e Matemática. Estes devem ser montados pelos professores e estudantes. De acordo com o Guia para a formação de professores da Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2005b), os materiais utilizados nesses espaços classificam-se em:

- **Materiais reais:** são aqueles empregados para desenvolver a aprendizagem por meio da manipulação e da observação de objetos, como animais empalhados. Em nossas observações nas escolas rurais, não identificamos nenhum desses materiais. Também não evidenciamos nas entrevistas nenhuma alusão a esse tipo de material e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem junto às turmas multisseriadas atendidas pelo Escola Ativa em Jardim do Seridó.
- **Materiais para experimentação:** são usados para desenvolver experimentos, mas a exemplo dos materiais reais, não identificamos nenhuma aplicabilidade desse material nas escolas rurais daqueles municípios.
- **Materiais impressos:** são os mapas, os atlas, os jornais, os informativos, as fotografias, etc. Observamos nas escolas que as salas de aula têm diferentes materiais impressos, sendo a maioria deles, produzida pelos estudantes durante o ano letivo. As professoras Juazeiro (2009) e Pau-D’arco (2009) enfatizaram que no final do ano as paredes ficam repletas desse tipo de material e são recolhidos antes do início do ano letivo seguinte, a fim de que outros materiais sejam produzidos, e ressaltam que a sua produção dinamiza

o processo de ensino-aprendizagem. Abaixo, ilustramos alguns desses materiais, produzidos nas escolas rurais em Jardim do Seridó:

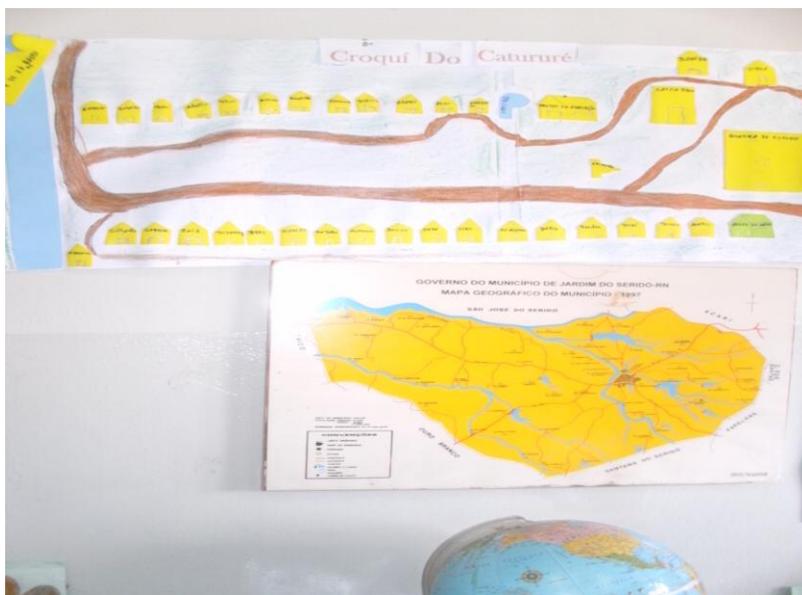


Figura 2 – Croqui e mapa de Jardim do Seridó, afixados em umas das escolas visitadas durante a pesquisa empírica.
Fonte: O autor (2009)

- **Materiais para criação estética:** são objetos recicláveis, confeccionados artesanalmente, como garrafas pet, fantoches, etc. Em todas as escolas observadas encontramos materiais dessa natureza. Alguns fazem parte do kit pedagógico encaminhado pelo MEC e outros são produzidos pelos estudantes, conforme mostra a fotografia abaixo:



Figura 3 – Jogos de matemática, expostos no Cantinho de Aprendizagem em escola rural do município de Jardim do Seridó.
Fonte: O autor (2009)

- **Materiais produzidos pelas crianças:** trabalhos escritos, desenhos, recortes e outras produções dos estudantes no processo de desenvolvimento das atividades. “Esses trabalhos devem enriquecer permanentemente os cantinhos, os murais e os quadros de avisos” (BRASIL. MEC, 1999, p. 127). As fotos abaixo mostram alguns materiais produzidos pelos estudantes do Escola Ativa, em Jardim do Seridó:



Figura 4 – Trabalhos produzidos pelos estudantes e expostos no quadro negro.
Fonte: O autor (2009)

- **Materiais fabricados:** recursos lúdicos e paradidáticos que, segundo o documento que orienta a sua aplicabilidade (BRASIL. MEC, 2005a) dificilmente podem ser produzidos em sala de aula e que precisam ser adquiridos em lojas especializadas, como o globo terrestre e o esqueleto humano. Observamos que em duas escolas os globos terrestres são usados e nas demais as professoras alegaram que o material está danificado, portanto, foram recolhidos. Quanto aos esqueletos, em todas as escolas identificamos que estão expostos no cantinho de ciências e são usados durante as aulas que enfocam a referida área. Sobre a particularidade dos materiais que dificilmente podem ser fabricados na sala de aula, destacamos

que se o MEC encaminhasse computadores para as escolas e propiciasse as condições para uso e acesso à internet, estaria contribuindo significativamente para as atividades de pesquisa, as quais são orientadas pela metodologia, contribuindo também para o desenvolvimento do conhecimento prático e aplicável dos processos de ensino-aprendizagem junto às turmas multisseriadas, conforme explicitam os documentos norteadores da aplicação didática da metodologia (BRASIL. MEC, 2005a, 2005b).



Figura 5 – Esqueleto humano exposto no Cantinho de Ciências.
Fonte: O autor (2009)

Essa ideia de organizar espaços específicos e produzir materiais é também uma especificidade da concepção pedagógica que fundamenta a escola ativa. “Porque o trabalho manual, repito-o, não tem valor senão posto ao serviço da educação do espírito [...] Eis por que a Escola Activa adopta a aula-laboratório ou a aula-oficina” (FERRIÈRE, 1965, p. 91). Sobre a organização espacial e o mobiliário que deve haver na sala de aula para o desenvolvimento dessas oficinas, o autor descreve:

Mesas, móveis, formadas por pranchetas colocadas sobre calvaletes, simples bancos, não sendo temer a escoliose com uma actividade física freqüente e variada. Ao longo das paredes, bibliotecas e armários onde se pode encontrar tudo que é necessário para trabalhar manualmente. [...] Segundo o número dos alunos e disposição dos lugares, poder-se-á consagrar a cada disciplina uma sala especial: Biologia, Pesos e Medidas, História, Geografia (FERRIÈRE, 1965, p. 91).

O autor, em diversos trechos de sua obra, ressalta que a organização desses cantinhos e os trabalhos manuais desenvolvidos por parte dos alunos encerram o objetivo de contribuir para a formação do seu caráter, não devendo estar associado ao trabalho como fator de produção da subsistência. “A idéia do ganhapão deve continuar alheia ao espírito da Criança na Escola Primária, porque prejudica a universalidade da curiosidade” (FERRIÈRE, 1965, p. 93). Traduzindo-se para a metodologia do Programa Escola Ativa, percebemos que a orientação para a montagem desses espaços é acompanhada de um *kit pedagógico*, distribuído pelo MEC, contendo o material descrito no anexo 7. As fotos abaixo mostram alguns dos materiais existentes nos *Cantinhos de Aprendizagem* nas escolas rurais, em Jardim do Seridó:



Figura 6 – Estantes com materiais do kit pedagógico.
Fonte: O autor (2009)

A organização desses *Cantinhos* está amplamente associada ao trabalho desenvolvido pelos estudantes no *Governo Estudantil*, por meio dos comitês de

trabalho. Em Jardim do Seridó, observamos que todas as escolas trazem os Cantinhos devidamente organizados conforme orientam os manuais metodológicos do Escola Ativa. Também nas entrevistas, nem as professoras e nem as supervisoras tiveram dificuldades para explicar a função desse componente metodológico e a função do material que nele se produz, embora tenham ressaltado que algumas peças do *kit pedagógico* não são aproveitadas como deveriam, como exemplo, o microscópio e o xadrez, visto que os encontros de capacitação não orientaram sobre o uso didático desses instrumentos. Conforme já foi mencionado, em todas as escolas que visitamos, os estudantes fizeram a apresentação dos *Cantinhos de Aprendizagem*, explicando a sua função e a dos materiais específicos de cada área. Sobre essa questão, a Professora Mandacaru opina: “Vou ser bem sincera, eles acham tão fácil que às vezes dizem que o que está dando para eles é uma *besteira*” (MANDACARU DO SERTÃO, 2009, p. 24, grifo nosso).

Analisando esse pormenor, essa questão, essa distinção, essa característica) ressaltada pela entrevistada, percebemos que em determinados aspectos, os *Cantinhos* induzem a um determinado grau de infantilização e de embelezamento do ambiente onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, chegando a ser perceptível criticamente pela criança, como ocorreu no depoimento da professora Mandacaru do Sertão (2009). Outra questão importante a ser lembrada em relação ao Programa Escola Ativa está ligada ao processo de construção de determinados estereótipos em nossa sociedade, como exemplo, o material produzido pela Editora Maurício de Souza especialmente para apresentar o Programa como uma iniciativa governamental voltada às turmas multisseriadas. Segundo a nossa interpretação, além da infantilização do material, a revista induz a figurar o sujeito do campo com o estigma de atrasado, conforme explicitam Arroyo (1999) e Martins (1999) ao discutirem, respectivamente, a visão político-ideológica de atraso socioeconômico, cultural e educacional que se imprime à educação rural e aos sujeitos que vivem no campo. O gibi reforça um estereótipo socialmente criado e imposto como forma de dominação, visto que Chico Bento apresenta características de um caipira que, diferentemente de outras invenções de Maurício de Souza, mostra o perfil de um estudante que não pode “[...] ser considerado um aluno exemplar, pois se atrasa, esquece os deveres, cria histórias de pescador, além de tirar notas baixas” (CHICO BENTO, 2010, p. 1).

Outro aspecto dos *Cantinhos de Aprendizagem* também ressaltado pela atual supervisora, bem como pelas professoras entrevistadas foi a falta de reposição do material distribuído pelo MEC, que mantém ainda os mesmos materiais recebidos por ocasião da implementação do Programa em Jardim do Seridó. Destacam, por fim, que não existe Cantinho de Estudos Sociais, mas os de História e de Geografia, observando a proposta curricular em vigor. Os *Cantinhos* têm como função didático-pedagógica oferecer aos estudantes o exercício de atividades que instigam a aprendizagem por meio de processos indutivos, como a manipulação e a observação. Também orienta o estudante às atividades de pesquisa em seu próprio meio, “[...] fomentando, assim, o espírito da pesquisa e o hábito de estudar. Facilitam ao aluno trabalhar por conta própria, sozinho ou em pequenos grupos, estimulando, assim, a responsabilidade e a individualização do ensino” (BRASIL. MEC, 1999, p. 130).

Entretanto, algumas dificuldades são enfrentadas, às vezes, pelos professores e estudantes das escolas rurais para construir esses *cantinhos*. Embora não seja a realidade evidenciada em Jardim do Seridó, em muitas escolas atendidas pelo Programa existe apenas uma sala de aula para turmas distintas, comprometendo a orientação metodológica que consiste em montar os espaços separadamente para cada turma. Ainda segundo as diretrizes pedagógicas do Programa Escola Ativa (BRASIL. MEC, 1999), esses espaços contribuem para que o professor identifique as áreas de maior interesse dos estudantes, observando o seu desempenho e suas dificuldades. Tanto a supervisora *Coroa-de-Frade* quanto as professoras *Figueira* (2009), *Pau-Darco* (2009), *Mandacaru do Sertão* (2009) e *Juazeiro* (2009), reconhecem que os *Cantinhos de aprendizagem* são espaços que dinamizam e contribuem com o processo de ensino-aprendizagem junto às turmas multisseriadas, pois permitem o desenvolvimento de diferentes atividades, ao mesmo tempo, destacando ainda que esse componente também contribui para a articulação dos conteúdos à vida cotidiana dos estudantes e à sua relação com a comunidade.

5.2.4 ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE

Propostas renovadoras de articulação da escola com a comunidade são defendidas por importantes teóricos da área educacional como um meio de superação de práticas errôneas que conduzem os pais a se preocuparem somente com o progresso escolar dos seus filhos, sem envolverem-se afetivamente com outros aspectos da vida, tão importantes quanto visar os resultados numéricos anotados no boletim que geram a *aprovação* escolar (FERRIÈRE, 1928; FORGIONE, 1949). Segundo os documentos do Programa (BRASIL. MEC, 1999), a *Articulação com a comunidade* é, no Escola Ativa, um componente metodológico que visa à promoção de um estreitamento das relações entre a escola e a comunidade ao seu entorno, envolvendo os estudantes em atividades curriculares relacionadas à sua vida diária e ao seu ambiente natural e social, sendo concebidas como sistematizadoras dos conhecimentos junto à comunidade, devendo ser partícipe do processo educativo (BRASIL. MEC, 2006). Ao sugerir atividades que podem se articular à comunidade, as diretrizes para que o professor desenvolva

[...] estratégias para estimular a comunidade educacional na qual trabalha a participar das atividades da escola. Algumas dessas atividades 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. MEC, 1999, p. 134).

Entendemos que é imprescindível que a escola busque estreitar as relações com a comunidade, com o objetivo de obter a cooperação dos pais e dos responsáveis pelos estudantes nas atividades escolares e relacionar as atividades político-pedagógicas ao cotidiano da criança, projetando-a em direção à família e à comunidade, visando transformá-la. Porém, como está determinado, responsabilizar a comunidade pela melhoria do espaço físico escolar, das carteiras, das mesas e de outras mobílias e/ou materiais necessários à implementação do Programa Escola Ativa, induz à desresponsabilização de obrigações que são específicas das esferas públicas educacionais vinculadas ao Estado, como o MEC, e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Entendemos que é imprescindível que a escola busque estreitar as relações com a comunidade, com o objetivo de obter a cooperação dos pais e dos responsáveis pelos estudantes nas atividades escolares e relacionar as atividades político-pedagógicas ao cotidiano da criança, projetando-a em direção à família e à comunidade, visando a transformação de todos: da escola, da criança e da própria comunidade em que todos estão inseridos.

Em Jardim do Seridó, as atividades do Programa que visam à articulação com a comunidade se concentram nos aspectos pedagógicos, sobretudo nas reuniões com os pais, algumas confraternizações e, em duas escolas, identificamos a realização de projetos mobilizadores sobre temáticas de interesse público. A professora *Figueira* esclareceu que nos quatro primeiros anos conseguia articular melhor o trabalho da escola com a comunidade. Atualmente, essa articulação concentra-se nas reuniões bimestrais nas festividades, como *Dia das Mães*, *Dia dos Pais*, *São João*, etc. A professora *Mandacaru do Sertão* enfatizou que a articulação se dá também no dia-a-dia, pois todos se conhecem na comunidade e quando é necessário ela vai pessoalmente até as casas dos estudantes para conversar com os seus pais. A professora *Pau-Darco* destaca a importância de projetos temáticos:

Eu tenho uns alunos que gostam muito de teatro, e eu criei um teatro, lá na escola produzido pelos alunos. A cada final de bimestre os alunos apresentavam para a comunidade as peças teatrais que eles tinham produzido. Teve também o projeto que explorou o problema do lixo, que a gente trabalhava nas casas, visitando e esclarecendo sobre os cuidados para não pegar doenças (PAU-DARCO, 2009, p. 31)

A professora destacou também que essa experiência sobre os cuidados que se deve ter com o lixo levou algumas pessoas da comunidade a reciclarem e venderem o lixo, gerando renda e conscientização da necessidade de preservação do meio-ambiente. A professora *Juazeiro* ressaltou que além das atividades já mencionadas, em sua comunidade a escola é aberta às reuniões das associações comunitárias, como a dos pescadores. Embora esta seja uma prática comum nas comunidades rurais, bem como aquelas de cunho estritamente pedagógicas, as entrevistadas⁷⁵ afirmaram que as atividades desenvolvidas por meio do Programa Escola Ativa ampliaram a articulação com a comunidade, principalmente porque

⁷⁵ Não detalhamos o conteúdo das respostas das supervisoras sobre esse indicador porque as respostas destas convergiram para o que disseram as professoras.

além das reuniões e das festividades, outros mecanismos foram desenvolvidos, como o Croqui e a Monografia da Comunidade, os quais descreveremos a seguir:

A. CROQUI DA COMUNIDADE

É um tipo de mapa simples da comunidade na qual a escola se situa. Neste croqui se detalham os limites, as rotas, os caminhos, alguns riachos, rios e/ou nascentes, a localização das casas, incluindo as dos alunos, prédios públicos, igrejas, etc. Além disso, podem ser mostrados também alguns pontos críticos de risco, como zonas de erosão, áreas contaminadas e desmatadas, entre outros aspectos. “O mapa deve ser elaborado com a participação de todos: pais, alunos e professores. Deve-se fazer uma reunião com eles e propor-lhes que façam o croqui em conjunto, para ser colocado num local visível na escola” (BRASIL. MEC, 1999, p. 142). Em todas as escolas que visitamos, observamos que os croquis estavam afixados no *Cantinho de Geografia*. Alguns estudantes nos explicaram a função e o processo de sua construção, em cada comunidade.



Figura 7 – Croqui de uma das comunidades atendidas pelo Programa Escola Ativa.
Fonte: O autor (2009)

B. MONOGRAFIA DA COMUNIDADE

É um instrumento que permite aos professores e estudantes conhecer, compilar, recuperar, preservar e valorizar aspectos da cultura da comunidade. Segundo as diretrizes do Escola Ativa, trata-se de uma construção que estimula a pesquisa, a escrita e a análise da realidade local, associada aos aspectos globais. Na sua montagem, podem ser contemplados os aspectos geográficos, culturais, ocupacionais, da vida doméstica, organizacionais, entre outros que fazem parte da comunidade. A respeito de sua construção,

[...] o professor pode motivar os pais e a comunidade de modo geral a colher informações sobre diferentes temas e a colaborar com relatos orais e, se possível, documentos, como fotografias, textos, gravações, etc. que ajudem a descrever aspectos de cada tema. Se isso não for possível, basta o relato oral, que deve ser bem organizado, verdadeiro e completo (BRASIL. MEC, 1999, p. 150).

Constatamos como relevante do ponto de vista político-pedagógico, o fato de todas as escolas em Jardim do Seridó possuírem a sua *Monografia*, abordando os aspectos acima mencionados. Inclusive, cada um desses documentos apresenta uma discussão introdutória sobre a história do nome do lugar onde está situada a escola, trazendo ainda particularidades históricas de pessoas que vivem ou viveram nessas comunidades. Segundo as entrevistadas, o processo de construção das monografias foi motivador, pois, além dos estudos na sala de aula, envolveu também conversas com moradores mais antigos da comunidade, com contadores de histórias, pesquisas junto à EMATER, aos professores de História e de Geografia que trabalham no município, entre outras iniciativas. Os documentos retratam ainda os costumes, os valores e a cultura local e, inquestionavelmente, contribuem para o fortalecimento da identidade cultural, histórica e educacional dos sujeitos, contribuindo para a preservação da sua memória. Percebemos assim, que a construção da *Monografia da Comunidade* como um componente metodológico do Programa Escola Ativa, a exemplo do *Governo Estudantil* e do *Croqui*, consegue cumprir os seus objetivos, em Jardim do Seridó.

C. FICHA FAMILIAR

Além dos instrumentos apresentados anteriormente, a Ficha Familiar também faz parte da variável *articulação com a comunidade* e é um instrumento que, segundo as diretrizes do Programa (BRASIL. MEC, 1999), possibilita coletar e registrar informações sobre as famílias que fazem parte da comunidade escolar. Deve conter dados da família, data, nome, gênero, idade, grau de parentesco, participação na produção, escolaridade, habilidades artísticas, esportes favoritos, entre outras informações. “Sua análise permite que conheçamos as necessidades da comunidade em diferentes áreas, como em educação, saúde, recreação e moradia” (BRASIL. MEC, 1999, p. 142). Essas fichas devem ser arquivadas na escola, mas em local de fácil acesso e manuseio para os professores, estudantes, pais e membros da comunidade. Em Jardim do Seridó, as fichas familiares são devidamente preenchidas, porém, segundo as entrevistadas, o seu uso para consultas não se realiza com a frequência que o Programa orienta, pois não há tempo suficiente para se debruçar sobre esse trabalho, visto o acúmulo de atividades no trabalho docente, até mesmo em função da complexidade da metodologia do Programa Escola Ativa.

D. CALENDÁRIO AGRÍCOLA

Essa perspectiva metodológica consiste na exploração de atividades do ciclo agrícola associadas aos conteúdos do currículo das escolas, devendo os profissionais que atuam com a metodologia envolver os estudantes e membros da comunidade escolar em atividades que orientem sobre período de plantio e colheita, entre outros aspectos dessa natureza. Desse modo,

[...] o calendário agrícola permite que o professor planeje o retorno de meninos e meninas que, por sua situação econômica, precisam ausentar-se temporariamente da escola para colaborar na colheita. Assim, elimina-se um dos problemas mais graves que exclui do sistema educacional muitas crianças de grupos sociais de renda mais baixa, como os trabalhadores rurais (BRASIL. MEC, 1999, p. 153).

Conforme orientam as premissas do Programa, o calendário agrícola pode contribuir para que o calendário letivo seja planejado de acordo com a época do

plantio e da colheita em cada região. Porém, essa iniciativa exigiria uma flexibilização do calendário escolar, inclusive, prevista no parágrafo segundo da LDB – Lei n. 9.394/96 – porém, na prática isso não ocorre em Jardim do Seridó, pois não há uma orientação formal por parte da Secretaria Estadual de Educação para se atender a essa particularidade da Lei ou às específicas do Programa Escola Ativa. Assim, o calendário letivo das escolas rurais em Jardim do Seridó cumpre o mesmo cronograma das escolas urbanas. O *Calendário Agrícola* é um dos instrumentos de articulação da escola com a comunidade, logo, nas *Monografias das Comunidades* é possível identificar algumas informações sobre os tipos predominantes de lavouras, técnicas de manejo, entre outros aspectos associados ao trabalho local. Embora as diretrizes do Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2005a) apresentem esse indicador como um dos instrumentos de inovação metodológica junto às turmas multisseriadas, percebemos que a prática de atividades dessa natureza não se constituem como uma novidade, pois naquele município já era possível observá-las nas atividades curriculares da escola rural Jardim Seridoense, na década de 1940, conforme mostra Azevedo (2006a).

5.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A última variável da dimensão de análise *ciclo didático da metodologia* do Escola Ativa está associada à avaliação na perspectiva dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelo Programa Escola Ativa. Em nossa investigação, estamos trabalhando com a modalidade de avaliação de política pública, com enfoque no processo de implementação do Escola Ativa em Jardim do Seridó, conforme delineamos no primeiro capítulo e encerramos as nossas análises com a avaliação na modalidade que se relaciona com propósitos e interesses educativos ou pedagógicos, conforme explicita Afonso (2005). A avaliação da aprendizagem assim como os modelos de avaliação de currículo se associa às tendências que influenciaram “[...] os últimos vinte anos no panorama da avaliação educacional. É possível situá-los dentro de duas abordagens, reconhecidas na literatura especializada, respectivamente como *quantitativa e qualitativa*” (SAUL, 2006, p. 42). A autora ressalta ainda que a avaliação da aprendizagem continua sendo o enfoque

mais frequente de análise dos estudiosos da avaliação em todo o mundo e também no Brasil, predominando ainda a concepção positivista delineada no modelo de Tyler (1949)⁷⁶. As avaliações com essa finalidade podem se classificar em avaliação certificativa, exames tradicionais, testes de quociente de inteligência e os testes educacionais, avaliação normativa, avaliação criterial e avaliação formativa⁷⁷, conforme ressalta Afonso (2005), sendo esta última a que mais se aproxima das proposições e das orientações da metodologia do Escola Ativa, embora na prática a metodologia incorpore alguns aspectos das demais, como os exames tradicionais. Ainda sobre a avaliação da aprendizagem na especificidade brasileira, os estudos de Barreto et al (2001) ressaltam que Cipriano Luckesi (2006) é o principal autor de referência sobre o tema.

As orientações do Programa Escola Ativa defendem que a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e processual, possibilitando identificar se o estudante está se apropriando dos conhecimentos necessários à sua aprendizagem, sendo capaz de desenvolver “[...] capacidades, aptidões e formando atitudes e valores. A avaliação é vista como um conjunto de ações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL. MEC, 2006, p. 21). Para tanto, o Programa adota um instrumento de acompanhamento individual junto ao estudante, denominada de Ficha de Acompanhamento e Progresso (FAP). As supervisoras *Ipê* e *Esperança* e as professoras *Figueira* e *Juazeiro*, ressaltaram que essa Ficha foi utilizada apenas nos primeiros anos de implementação do Programa em Jardim do Seridó. A atual supervisora e as demais professoras confirmam que não fazem uso desse instrumento. “A avaliação do programa Escola Ativa é feita de forma com a Secretaria de Educação do Estado e do município. Nós não seguimos uma Ficha de Acompanhamento do Progresso do aluno, não” (COROA-DE-FRADE, 2009, p. 37).

Percebemos que essas Fichas deixaram de ser usadas porque, segundo as entrevistadas, caso seguissem as orientações do Programa para preenchimento

⁷⁶ “Esse modelo propõe vários procedimentos avaliativos como: inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outros instrumentos que avaliam o rendimento do estudante na perspectiva “[...] longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares (SAUL, 2006, p. 27).

⁷⁷ Segundo Afonso (2005), a modalidade de avaliação formativa é mais ampla do que os tradicionais testes, embora a eles possam recorrer. Deve romper com a avaliação certificativa, possibilitando o “[...] reconhecimento da pluralidade de formas de excelência escolar, pese embora o facto (em geral, incontornável) de serem os alunos dos grupos sociais mais favorecidos que, comparativamente, tiram maiores vantagens das inovações pedagógicas e, portanto, também da avaliação formativa” (AFONSO, 2005, p. 38-39).

desse instrumento avaliativo, isso imprimiria mais sobrecarga de trabalho ao professor. Justificam ainda, conforme vimos no depoimento da supervisora *Coroa-de-Frade*, que não faz sentido aplicar a FAP com o intuito de atribuir um conceito ao estudante, se os mecanismos convencionais de avaliação das escolas rurais daquele município seguem as orientações da Secretarias Estadual e Municipal de Educação, no sentido de aplicar uma nota, e não um conceito, como produto final da avaliação da aprendizagem. “Hoje a gente registra pela Secretaria do Estado, que exige nota. Nós temos que dar nota para o 4º e 5º ano, por exemplo” (JUAZEIRO, 2009, p. 35). A professora *Juazeiro* ressaltou, ainda, que, segundo a metodologia do Programa, não deveria haver o exame individual, mas um acompanhamento do conjunto das atividades desenvolvidas durante os bimestres, o que permite, segundo as diretrizes do Programa Escola Ativa, avaliar o progresso dos estudantes por meio de relatórios individuais, devendo ser sistematizados na FAP. Embora trate da aplicação de uma prova escrita, tanto a professora *Juazeiro* quanto as demais, assumem que a avaliação da aprendizagem é contínua e processual, pois, outros critérios e atividades avaliativos são estabelecidos e aplicados, como a participação, a assiduidade e a cooperação.

A prática de exames individuais é bastante criticada pelos esconalovistas, como Forgione (1949), conforme cotejamos na tabela que mostra as diferenças entre os métodos *tradicionais* e aqueles pautados na escola ativa. Em nosso entendimento, a aplicação de instrumentos de avaliação individual, como a *prova*, não se constitui necessariamente em um mecanismo *tradicional*, como explicitam Forgione (1949) e Ferrière (1928), desde que não seja exclusiva e possua um fim em si mesma, como observa Afonso (2005). Por outro lado, um instrumento de avaliação escrito também poderia se pautar em critérios que orientassem à aplicação de um conceito. O que no caso ocorreu, no que concerne à minúcia do Programa, foi o fato de que a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, nos onze anos de implementação do Escola Ativa não sinalizou à formalização do conceito como um dos instrumentos avaliativos, embora seja uma das particularidades do Programa (BRASIL. MEC, 2005a).

No Escola Ativa, a avaliação da aprendizagem deve possibilitar, ainda, a recuperação paralela e a promoção flexível dos estudantes, conforme respaldam os artigos 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Sobre essa particularidade, percebemos que:

A escola nova, escola ativa procura solucionar esse problema adotando a estratégia da aprovação flexível, pela qual o aluno pode passar de uma série a outra no seu próprio ritmo de aprendizagem e de acordo com seus interesses. Embora o plano de estudos de uma área ou matéria para cada série seja desenhado para períodos de um ano letivo, seu desenvolvimento por parte do aluno pode levar mais ou menos tempo. Sua aprovação para a série seguinte depende de suas conquistas em cada área ou matéria e varia de acordo com o ritmo de trabalho da criança. Isso significa que ela pode ser aprovada para outra série em qualquer ponto do ano letivo (BRASIL. MEC, 1999, p. 108).

Na prática, quando essa promoção ocorre e o estudante precisa ser transferido para outra escola que não trabalha com a metodologia, a Secretaria Escolar deve emitir um documento de transferência que inclui informações sobre a sua vida acadêmica. “Essa transferência inclui também explicações sobre suas conquistas e dificuldades” (BRASIL. MEC, 1999, p. 109). Das professoras entrevistadas, *Figueira* (2009) e *Juazeiro* (2009) ressaltaram que, em 11 anos de trabalho com a metodologia, essa promoção só ocorreu uma vez. As professoras *Pau-Darco* (2009) e *Mandacaru do Sertão* (2009), por sua vez, nunca promoveram nenhum estudante. Embora haja respaldo legal tanto na LDB quanto nas diretrizes do Programa Escola Ativa para tal procedimento, percebemos que, em 11 anos de implementação do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó, ocorreram apenas duas promoções flexíveis.

Quando perguntamos às entrevistadas, inclusive às supervisoras, sobre as dificuldades que encontraram para a aplicação de tal procedimento, as respostas se aproximam daquela justificada por *Juazeiro*, ao ressaltar que a legislação educacional dificulta a promoção flexível, pois, “[...] mesmo se você tiver um aluno de 1º ano, e reconhecer que ele tem condição de ir pro 2º, ele só vai poder ir se ele tiver idade, né? Isso aí, a gente nem foi informada como é que vai ficar” (JUAZEIRO, 2009, p. 38). O que se pode observar é o fato de que, em Jardim do Seridó, a exemplo do que ocorre geralmente no Brasil, prevalecem os critérios estabelecidos pelas escolas urbanas seriadas, em que os estudantes cursam as séries ou anos de estudos durante um ano inteiro, não sendo comum a promoção flexível. A dificuldade das professoras em fazer um acompanhamento mais sistemático e individual junto aos estudantes também é outro fator que interfere no processo de promoção flexível.

Nesse caso, seria necessário que a Secretaria Municipal de Educação com base na LDB e nos documentos orientadores do Programa Escola Ativa, como as diretrizes para a sua implementação (BRASIL. MEC, 2005a), respaldasse esse processo junto ao Conselho Municipal de Educação, sobretudo para não dificultar que os estudantes promovidos pelo processo de avaliação da aprendizagem do Escola Ativa encontrassem dificuldades para se transferirem e/ou se matriculem em outras escolas – rurais ou urbanas – quando for o caso. As entrevistadas reconhecem que a progressão do estudante deve ser acompanhada por instrumentos como a FAP, porém, como já foi mencionado, também evidenciaram no transcorrer da pesquisa que trabalhar com as turmas multisseriadas imprime uma sobrecarga de trabalho, dificultando o acompanhamento individual dos estudantes e o respaldo legal de sua progressão.

Analisando os documentos do Programa Escola Ativa (BRASIL. MEC, 2005a; 2005b), percebemos que as orientações em torno da avaliação da aprendizagem se concentram por demais nos aspectos legais e burocráticos, como na promoção do estudante para corrigi-lo da distorção idade/série e no preenchimento de formulários (FAP), a fim de acompanhar o seu desenvolvimento individual. Esses aspectos são relevantes para superar uma concepção avaliativa positivista, conforme explicita Saul (2006), mas os documentos não fundamentam, por exemplo, como a avaliação poderia ser concebida e aplicada visando contribuir à transformação das práticas educativas, proporcionando aos profissionais envolvidos com o processo, a oportunidade de refletir sobre a sua prática individualmente e em grupo, ressignificando-as; e aos estudantes, o desenvolvimento do senso crítico, entre outros aspectos que são destacados pelas diretrizes para a implementação do Programa Escola Ativa, apresentada oficialmente como uma política governamental visando à transformação social dos sujeitos que trabalham e estudam em escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas (BRASIL. MEC, 2005).

6 PARA NÃO CONCLUIR...

Na introdução desse trabalho de pesquisa, afirmamos que o interesse em investigar (e prosseguir com os estudos) sobre os temas que envolvem a problemática da educação rural, como o Programa Escola Ativa, está associado às experiências pessoais e profissionais, sobretudo no que concerne às angústias e dificuldades no trabalho de gestão e de ensino-aprendizagem como diretor de um Centro que agrupava várias escolas rurais organizadas com turmas multisseriadas em um município do Seridó, no período de 2002-2003. Entre os dilemas e os desafios, destacavam-se: a precariedade de infra-estrutura física das escolas, as limitações materiais e pedagógicas, a falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente nessas turmas e a falta de um projeto político-pedagógico que orientasse práticas condizentes à identidade e particularidades dos que vivem, trabalham e estudam no meio rural.

Naquele momento, o Brasil já vivenciava uma reforma educativa de cunho neoliberal, cuja lógica orientava o Estado a se desresponsabilizar socialmente de deveres básicos, como a educação pública. Assim, desenvolvia ações voltadas para a agenda, formulação e implementação de políticas educacionais, a exemplo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), a emenda constitucional n. 14 – que, entre outras ações, permitiu que fosse aprovado e implementado o FUNDEF (Lei n. 9.424/96) – o Plano Nacional de Educação (2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para o meio rural, em especial, a LDB prescreve algumas particularidades, em três artigos referentes à organização curricular, metodologia, calendário letivo, entre outras especificidades da organização e da estrutura das escolas rurais, embora não definisse as bases e os princípios para a sua execução. Nos anos 2000, em termos normativos, tivemos a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), decorrente da luta dos movimentos sindicais e sociais do campo, de instituições governamentais e não-governamentais, preconizando uma política pública de educação que superasse o caráter focalizado e descontínuo das ações governamentais histórica e politicamente desenvolvidas no setor. O pleito focava-se em políticas que respeitassem e garantissem o atendimento à diversidade e às particularidades dos sujeitos do campo com qualidade social e com uma nova concepção de educação do campo.

Embora não tenham associação direta com o marco histórico e político acima referido, as ações decorrentes das reformas educativas, inclusive as dos anos de 1990 e da aprovação das Diretrizes de Educação do Campo (BRASIL, 2002) e de outras proposições defendidas para o setor, o Programa Escola Ativa (1998) foi implementado voltando-se às escolas organizadas em turmas multisseriadas de setores rurais carentes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A iniciativa chegou ao Brasil respaldada na experiência colombiana do Programa *Escuela Nueva*, que exporta até hoje o seu modelo para vários países do mundo, sobretudo onde a oferta educacional no meio rural era ou ainda é deficitária. O Rio Grande do Norte foi um dos estados brasileiros escolhido para executar a experiência, denominada de *experiência-piloto* ou *testagem*, visto que fazia parte dos Estados da ZAP. À época, o município de Jardim do Seridó foi escolhido para desenvolver a metodologia do Escola Ativa em duas escolas e o MEC, por meio do Projeto Nordeste, financiou a compra de equipamentos como televisores e videocassetes, os quais ainda hoje se encontram nas escolas funcionando parcialmente. O MEC realizou ainda, a distribuição de kits pedagógicos; de material didático específico para o trabalho com a multissérie, bem como proporcionou a aquisição de carteiras específicas para o trabalho em grupo; realizou pequenas reformas nas escolas para atender às especificidades organizativas, como a montagem dos cantinhos de aprendizagem; possibilitou a capacitação das supervisoras estaduais, municipais e das professoras, e por fim, se responsabilizou e garantiu, durante a primeira fase, pelo acompanhamento do Programa junto aos municípios.

Apesar da execução do Programa no Brasil estender-se por mais de uma década, quando optamos por esse objeto de pesquisa, em 2007, não se tinha conhecimento de estudos de avaliação sobre a sua implementação em âmbito acadêmico. Naquele período levantamos o estado da arte sobre a temática e descobrimos que, com exceção da dissertação de Araújo (2006), não havia nenhum outro estudo sobre o Escola Ativa com a abordagem da avaliação como pesquisa científica. Esse aspecto foi reforçado quando acessamos o Banco de Dados de Dissertações e de Teses da CAPES sobre a educação rural, produzido pelos organizadores do I Encontro de Educação do Campo do Pará (2008). Tínhamos conhecimento ainda, que em 2008 a SECAD encomendaria à Universidade Federal do Pará uma pesquisa de avaliação do Programa Escola Ativa, mas a investigação não seria disponibilizada para o domínio público, como de fato ainda não se tornou.

Desse modo, traçamos como objetivo da investigação, avaliar o Programa Escola Ativa com enfoque no processo de implementação, tendo como campo empírico o município de Jardim do Seridó (1998-2009).

A avaliação como pesquisa científica representa uma importante etapa nos processos de análises de políticas públicas, podendo aferir sobre o seu planejamento, bem como orientar realinhamentos e redefinições na execução das ações em curso ou que venham a ser planejadas. Para cumprir a função de uma avaliação como pesquisa científica, identificamos que o avaliador deve se apropriar de conceitos e dos métodos que consistem em descrever, interpretar e analisar as políticas sob os diferentes enfoques na esfera governamental, como os processos, os impactos e os resultados. Na particularidade dessa investigação, vimos que pesquisas de natureza qualitativa devem superar os procedimentos dos estudos avaliativos de caráter predominantemente positivistas, focados nos resultados dos programas governamentais que tendem a monitorar as metas em geral apenas por meio de procedimentos fixos e inalteráveis.

Ao definirmos a avaliação do Programa sob o enfoque do processo de implementação, adotamos um referencial que concebe a política pública como um ciclo vital: agenda, formulação, implementação e avaliação, não devendo ser compreendido como um processo linear, mas interdependente e que deve envolver, além dos formuladores e dos executores, os sujeitos beneficiários da política, o que não ocorreu com a implementação do Programa Escola Ativa em Jardim do Seridó e ainda não ocorre na maioria das políticas implementadas no Brasil, conforme evidenciamos em nossa pesquisa. Por outro lado, a participação dos sujeitos ou beneficiários, geralmente se limita a aspectos relacionados ao conteúdo da política, mostrando a necessidade de os ciclos das políticas públicas serem mais transparentes, acessíveis e participativos, sobretudo no processo decisório. Na particularidade do Escola Ativa, recai sobre os supervisores e ainda mais aos docentes, a responsabilidade de apreender e aplicar o conteúdo da política, isto é, dos componentes metodológicos, como exemplo, a montagem dos cantinhos de aprendizagem. Além disso, os supervisores e docentes se responsabilizam também por articular outros componentes metodológicos às atividades curriculares, como a associação do uso dos guias de aprendizagem aos livros didáticos convencionais do PNLD o que, em Jardim do Seridó, não vem ocorrendo desde 2002, quando o Programa foi submetido à expansão autônoma.

Vimos também que o Escola Ativa foi implementado por meio da integração entre os três níveis de governo (União, Estados e Municípios), tendo ainda o Banco Mundial como propositor/financiador e uma ONG colombiana como agente de implementação, coordenada por Vick Colbert com quem a professora *Juazeiro* (2009) teve a oportunidade de conviver em uma das capacitações do Programa em Recife, em 1997. O referencial teórico-metodológico da pesquisa mostra que a implementação de uma política na dimensão das decisões remete à ideia de processo, expressando a transição do estado embrionário à execução, completando a ação planejada. Mostrou ainda que o valor de uma política não se mede pelas expectativas geradas, mas pela real e concreta possibilidade de ser implementada e que geralmente as políticas públicas não completam o ciclo e são *abortadas*, descaracterizando-se do desenho original, como ocorreu com parte da implementação do Escola Ativa em Jardim do Seridó .

Sobre essa particularidade vimos que em Jardim do Seridó o Programa teve um *divisor de águas* no processo de implementação, quando a iniciativa foi submetida à fase denominada de *expansão autônoma*, em 2002. As nossas análises mostram que o município não estava preparado para assumir a execução do Programa, até então sob total responsabilidade do FUNDESCOLA e da Coordenação Estadual. Inclusive, o Plano Municipal de Educação de Jardim do Seridó mostra que essa medida foi uma imposição do MEC e que não houve um período de preparação para que essa expansão ocorresse, marcando uma descontinuidade nas ações que vinham sendo desenvolvidas desde 1998, como a orientação e acompanhamento do Programa por meio de uma supervisão regional. Após esse período, o desenho do Programa sofreu várias descaracterizações, comprometendo o ciclo da política. Contraditoriamente, o que deveria ser uma *expansão autônoma*, marcou a discrepância entre os objetivos traçados para o programa no planejamento da política e a sua execução, conforme evidenciam as análises teórico-empíricas das dimensões formação, acompanhamento e aplicação didática (planejamento, aplicação e avaliação da aprendizagem) do Programa Escola Ativa.

Ao analisarmos a dimensão ambiente físico-escolar, identificamos, entre outros aspectos, que as escolas têm salas de aulas arejadas, ventiladas, bem iluminadas e atendem aos requisitos para o funcionamento das turmas, mas não corresponderiam satisfatoriamente caso houvesse uma expansão para mais de uma

turma. Também percebemos que duas das escolas são insuficientes quanto aos banheiros, dispendo apenas de um espaço para atender às professoras, zeladoras e estudantes. As escolas também são insuficientes quanto à existência de água potável, refeitórios, bibliotecas, computadores, acesso à internet e de aparelhos de som. Duas comunidades possuem o aparelho de TV e videocassete, estando estes últimos em desuso e danificados. Para merendar, por exemplo, em todas as escolas visitadas, os estudantes permanecem na sala de aula ou se sentam no chão dos pátios. Duas escolas dispõem de quadras para desenvolver atividades esportivas e culturais e outra se utiliza da quadra comunitária situada em frente à escola.

A arborização ao redor dos prédios escolares só foi identificada parcialmente na Comunidade 2, reforçando o que mostram outros estudos de Azevedo (2006) sobre a insuficiência de arborização em escolas rurais na região do Seridó. Ainda sobre a Comunidade 2, nos chamou a atenção a *residência oficial* da professora, construída ao lado da escola pela prefeitura municipal, a pedido do fazendeiro que doou o terreno. De fato, as escolas situam-se isoladamente em meio às poucas casas que ainda subsistem no meio rural em Jardim do Seridó. Apenas na Comunidade 3 percebemos um significativo povoamento, estando vários prédios, como as casas, a igreja, o posto de saúde e a escola, agrupados. Ainda sobre as nossas observações em torno dos ambientes físico-escolares, dois aspectos nos chamaram a atenção: o primeiro é que apenas uma escola possui escritura pública, estando as demais na propriedade privada dos fazendeiros e o segundo é o fato de todas as professoras morarem nas respectivas comunidades onde trabalham.

No primeiro caso, evidenciamos a predominância ainda presente na região da dependência política que os sistemas de ensino têm com relação aos fazendeiros. Como particularidade da região nordeste, até meados dos anos de 1980, quando ainda se contratava por indicação, os fazendeiros escolhiam as pessoas para ensinar em *suas* escolas, conforme mostram Queiroz (1984) e Azevedo (2004; 2006). Em Jardim do Seridó, ainda prevalece, em uma das escolas, a contratação do professor por indicação política, não necessariamente por indicação do fazendeiro. No que concerne ao fato de as professoras morarem nas comunidades, vimos que isso contribui para que os laços afetivos se estreitem, estabelecendo uma relação de pertencimento à comunidade, facilitando a construção de um projeto político-pedagógico que contemple a identidade e valores, as crenças e os anseios sócio-políticos dos sujeitos.

Na dimensão *formação*, identificamos que das quatro professoras, duas são graduadas com especialização e duas têm a formação em nível médio na modalidade magistério. Quanto às supervisoras, as três são formadas em pedagogia. Surpreendentemente, descobrimos que a professora *Juazeiro* (2009) foi nossa colega na graduação, em Caicó/RN, nos deixando alegres pelo reencontro com uma colega de curso. Das quatro professoras entrevistadas, duas trabalham com a metodologia do Programa desde a sua implementação, sendo esse um dos aspectos que contribuiu para o funcionamento da metodologia no decorrer dos últimos onze anos. No que se refere às capacitações dos supervisores e professores para atuarem com a metodologia, percebemos que até o ano de 2002 as capacitações eram mais frequentes e seguiam um cronograma estabelecido pela Coordenação Estadual, que também no período, teve uma atuação mais consistente. Quando ocorreu a expansão autônoma, em 2002, gradativamente os encontros foram sendo descentralizados para os municípios, cabendo à Coordenação Estadual, atualmente, a responsabilidade de formar os supervisores municipais e estes, por sua vez, formar os professores *in loco*. Além disso, desenvolvem um conjunto de atividades como: planejar com os professores, acompanhar a aplicação didática da metodologia e promover atividades que visem à formação continuada, como a realização dos microcentros mensais, uma tarefa também pendente naquele município desde 2002, visto que não são mais realizados.

A análise mostra também que as orientações do Programa (BRASIL, 2005) sobre a formação dos profissionais que atuam com a metodologia imprimem algumas concepções reducionistas, a exemplo da explicitação de que o Escola Ativa é uma iniciativa que facilita o trabalho do professor com *pouca formação*, denotando que para se trabalhar com os componentes metodológicos junto às turmas multisseriadas, não é necessário aprofundar os conhecimentos. Tanto as professoras quanto as supervisoras entrevistadas afirmaram que os encontros de capacitação não priorizam os estudos teóricos, como aqueles que fundamentam a escola ativa, dando maior ênfase à aplicabilidade dos componentes metodológicos por meio dos guias de orientações produzidos pelo Programa, os quais praticamente não cotejam e nem referenciam os teóricos que embasam algumas concepções de formação, acompanhamento, guias de aprendizagem e cantinhos de aprendizagem.

Contraditoriamente à realidade funcional das professoras, em pouco mais de uma década, seis supervisoras diferentes foram contratadas para atuar no Escola Ativa em Jardim do Seridó, sendo que a atual supervisora foi a primeira a pertencer ao quadro efetivo do município. Sabemos que a rotatividade de profissionais que atuam em programas governamentais como o Escola Ativa é uma característica das políticas públicas no Brasil, posto que estas ocorrem, como vimos, em ambientes caracterizados por contínuas mutações e alheias à vontade dos implementadores, como a provisoriedade dos contratos dos profissionais que atuam com a metodologia, como ocorreu em Jardim do Seridó, na particularidade da supervisão municipal. Isso provocou uma situação inusitada: como não houve praticamente rotatividade de professores, cada permuta de supervisor gerava uma situação de constrangimento para ambos os lados: em vez de a supervisora orientar as professoras quanto à aplicação da metodologia, eram as professoras que o faziam.

Isso dificultou o trabalho de planejamento, acompanhamento e de formação continuada, havendo inúmeras descontinuidades, como a realização dos microcentros mensais e as visitas às escolas. Também identificamos que, mesmo havendo a supervisão municipal, a gestão municipal não cumpriu, na maioria das vezes, com a obrigação de garantir o transporte para locomover a supervisão até às escolas, a fim de desenvolver o acompanhamento *in loco*, conforme orientam as diretrizes do Programa (BRASIL, 2005). Diante desse descompromisso político, em alguns casos, como o da supervisora *Esperança* (2009), a visita foi feita por conta própria, chegando a caminhar a pé, conforme ressaltou, para não deixar de cumprir com as suas obrigações funcionais junto ao Escola Ativa.

Se por um lado, a supervisão municipal do Programa em Jardim do Seridó foi inserida em um ciclo de rotatividade, o mesmo não ocorreu com as professoras, pois todas elas atuam há anos, sendo que *Juazeiro* (2009) e *Figueira* (2009) trabalham desde 1998, quando ocorreu a implementação da iniciativa naquele município. Outro aspecto relevante é o fato de todas as professoras morarem nas comunidades onde trabalham, facilitando a formação de vínculos mais estreitos de articulação da escola com a comunidade, como pressupõem que ocorra as diretrizes do Escola Ativa (BRASIL, 2005). Ainda sobre esse aspecto, percebemos que todas as professoras têm um evidente domínio dos mecanismos de aplicação dos componentes metodológicos do Escola Ativa, embora tenham ressaltado algumas dificuldades como a desatualização dos Guias de Aprendizagem e o seu uso articulado ao livro

didático convencional do PNLD, o que vem motivando as professoras a deixarem de usá-los.

Ademais, a falta de acompanhamento e de formação continuada prejudica o cumprimento do ciclo didático da metodologia, visto que o planejamento é restrito à definição de conteúdos, não permitindo que a supervisoras e as professoras aprofundem os aspectos didático-pedagógicos específicos da metodologia, como a troca de experiências. Segundo as entrevistadas, a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, não se resumindo aos testes escritos (provas), mas estas ressaltaram que não seguem as orientações do Programa de como aplicar a FAP, por exemplo, pois esse instrumento imprime às práticas pedagógicas a necessidade de se acompanhar individualmente os estudantes por meio de relatórios, o que, segundo as professoras, não é possível na realidade das turmas multisseriadas, pois o agrupamento de várias séries sobrecarrega o trabalho docente, dificultando o acompanhamento individual. Também alegam que o trabalho com a FAP exigiria um conceito em vez de nota, não havendo essa possibilidade em Jardim do Seridó, pois o sistema municipal de ensino daquele município não trabalha com esse procedimento avaliativo. Sobre essa particularidade, vimos que a possibilidade de se avaliar por meio de conceitos, conforme orientam as diretrizes do Escola Ativa (BRASIL, 2005), deveria ser formalizada pela Secretaria Estadual de Educação, a qual se mostrou omissa sobre essa providência durante os anos em que o Programa vem sendo executado no Rio Grande do Norte.

Depreendendo-se dos aspectos anteriores sobre a aplicabilidade da metodologia da escola ativa, identificamos também que os kits pedagógicos que compõem os cantinhos de aprendizagem estão sem reposição há anos, estando alguns materiais danificados e sem condições de uso. Com relação ao Governo Estudantil, apesar de ser um dos componentes mais bem avaliados pelas entrevistadas, há dificuldades para se organizar o mesmo, visto que o número de estudantes no meio rural está cada vez mais reduzido em Jardim do Seridó e a matrícula do ensino fundamental no setor representa apenas 5% do total para esse nível naquele município. Desse modo, as professoras afirmam enfrentar obstáculos para organizar os comitês de trabalho e o próprio processo de eleição junto aos estudantes.

Ainda sobre o Governo, vimos que este contribui para desenvolver o espírito de cooperação, autonomia e de participação dos estudantes nas atividades, o que é

próprio das orientações da escola ativa. Em todas as escolas visitadas, fomos recebidos pelo comitê de recepção, formado por estudantes de diferentes idades, os quais nos apresentaram a escola e nos mostraram como se organizam as atividades do Escola Ativa, principalmente sobre a função dos cantinhos de aprendizagem. Na Comunidade 2, em particular, a professora e os estudantes prepararam um seminário temático sobre o meio ambiente, o qual nos foi apresentado, impressionando a desenvoltura, desinibição e o domínio dos conteúdos por parte das crianças e dos adolescentes que ali estudam. Outro aspecto relevante do Governo Estudantil é a produção de monografias sobre as particularidades históricas, socioeconômicas e culturais das comunidades, retratando os seus modos de vida, de trabalho, as crenças, valores e outras particularidades de cada lugar, além de envolver os estudantes em atividades de pesquisa e estreitar os laços da escola com a comunidade.

Ressaltamos ainda, que após a *expansão autônoma*, em 2002, a maioria dos aspectos relacionados à implementação do Escola Ativa passaram para a competência dos municípios. Estes geralmente aderem ao Programa sem o devido planejamento administrativo, pedagógico e financeiro, acarretando algumas dificuldades como a falta de orçamento específico por parte da Prefeitura para a execução e/ou de acompanhamento político-pedagógico, gerado por não se atender às responsabilidades político-administrativas e pedagógicas, firmadas no termo de adesão para a implementação. Apesar de se tratar de uma especificidade, os estudos de Lobo (2007) enfatizam que problemas dessa natureza são notadamente característicos de iniciativas governamentais da administração pública brasileira.

Diante dessas reflexões percebemos que a *expansão autônoma*, como uma das etapas do Escola Ativa no Brasil, foi implementada em Jardim do Seridó como uma *imposição* do MEC/FUNDESCOLA, conforme é mencionado no Plano Municipal de Educação (RIO GRANDE DO NORTE, 2002). Esse caráter impositivo dificultou a implementação em acordo com o desenho original, sobretudo nas dimensões administrativas e político-pedagógicas, conforme evidenciamos. Essas constatações específicas da implementação decorrem da falta de sistematização das políticas para a educação rural, em particular para o meio rural considerando as particularidades do trabalho com turmas multisseriadas. Nessa realidade, as condições do trabalho docente são precárias e diante do aceno de projetos inovadores, os gestores municipais (prefeitos e secretários) parecem motivar-se,

ainda que sem as condições técnicas e financeiras para a sua execução. Sem planejamento administrativo-financeiro ou pedagógico, aderem à metodologia pois, no conjunto das iniciativas governamentais para as escolas rurais com a modalidade multisseriada, o Escola Ativa se apresenta como institucionalizado para atender aos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente esse Programa integra o Plano de Ações Articuladas do Governo Federal.

Percebemos ainda no processo de pesquisa, que alguns aspectos específicos do Escola Ativa em Jardim do Seridó, como um programa governamental, reforçam a necessidade de as políticas públicas serem avaliadas, a fim de confrontar de forma crítica e operacionalmente o desenho da formulação, na prática. Assim, as ações podem ser revisadas, corrigindo-se as distorções. No Brasil, em particular, essa conduta é premente, visto que programas governamentais, como o Escola Ativa, são formulados e implementados mediante diretrizes e financiamento de agentes externos – como o Banco Mundial –, além da integração de vários níveis de governo e de agentes não-governamentais, como a *Fundacion volvamos a la gente*, coordenada pela colombiana Vick Colbert e que foi responsável pelas primeiras capacitações do Programa no Brasil, em 1997.

Em que pese o Programa se apresentar como uma alternativa ao preenchimento de uma lacuna na educação rural brasileira, em particular para a multissérie, não identificamos nas diretrizes (BRASIL, 2005), por exemplo, um direcionamento para dotar as escolas de bibliotecas, laboratórios de informática, entre outros recursos que contribuam com o trabalho docente nessa modalidade organizativa de ensino. A pesquisa em Jardim do Seridó mostra que, apesar de contribuir com o trabalho nas turmas multisseriadas, a implementação do Escola Ativa ainda não foi capaz de superar a sobrecarga de trabalho, senão imprimir novas exigências, algumas gratificantes, conforme ressaltam as supervisoras e professoras entrevistadas.

Entendemos que para alcançar os seus propósitos, programas dessa natureza devem ser acompanhados de ações político-administrativas e pedagógicas que ofereçam suporte físico e material, bem como condições de trabalho em que os profissionais se sintam valorizados e possam aperfeiçoar permanentemente a sua formação e carreira. Além do mais, para se cumprir os objetivos do Programa seria necessário também que as escolas fossem dotadas de equipamentos como TV, aparelhos de DVD e computadores com acesso à internet e ainda que se elaborasse

e implementasse o projeto político-pedagógico das escolas rurais com a identidade própria conforme orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Outro ponto a ser lembrado é a necessidade de se regularizar os terrenos das escolas que não possuem escritura pública, a fim de que estas possam celebrar convênios com o MEC para melhorar a sua infraestrutura física.

Percebemos assim que uma metodologia de ensino posta isoladamente não é suficiente para superar as condições históricas de precariedade da educação e do ensino no meio rural, sobretudo em escolas com turmas multisseriadas. Sabemos que o Programa se baseia no pensamento escolanovista, o qual geralmente não coteja teorias sócio-críticas. No horizonte da transformação social como um dos princípios do Escola Ativa, deduzimos que o Programa poderia se revestir de outras concepções, como aquelas que fundamentam a *escola do trabalho* (PISTRAK) e o *trabalho coletivo como princípio pedagógico* (MAKARENKO).

Para não concluir, percebemos que a metodologia adotada possibilitou visualizar o objeto de pesquisa em suas dimensões, variáveis e indicadores no campo empírico cotejado, com a teoria que referencia as análises do ciclo das políticas públicas, contribuindo para que outros estudos avaliativos sobre o Escola Ativa sejam realizados, a fim de melhor compreendê-lo, sobretudo no contexto de sua expansão a partir de 2008, como parte das ações da SECAD para a política de educação do campo e de outras temáticas como a formação e o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28-41.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AKKARI, Abdel-Jalil; NOGUEIRA, Natania. As condições para uma educação básica de qualidade na América Latina. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 131-145, set./dez. 2007.

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 51, n. 4, p. 5-60, out./dez. 2000.

ALVES, Eizabeth; ACEVEDO, Rosa. **La evaluación cualitativa: reflexión para la transformación de la realidad educativa**. Colômbia: Petroglifo, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 89-158.

ANDRADE, João Maria Valença de; QUEIROZ, Maria Aparecida de; AZEVEDO, Márcio Adriano de; MORAIS, Pauleany Simões de. O papel dos Conselhos para a criação dos Sistema Nacional de Educação. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE: diálogos e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2009.

ARAÚJO, Martha Goretti Vasconcelos Said. **A metodologia da escola ativa: avaliação de experiências nas escolas municipais de Teresina**. Teresina, 2006, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

ARBOLEDA, Vick Colbert de. Marco de referência. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Projetos educacionais – FUNDESCOLA. **Escola Ativa: capacitação de professores**. Brasília: FUNDESCOLA; MEC, 2004.

ARBOLEDA, Vick Colbert. **Sistema Escuela Nueva: reformas Multigrado en América Latina**. Colômbia: Fundación escuela nueva volvamos la gente, [200-?]. Disponível em: <<http://www.escuelanova.org>>. Acesso em: 17 ago. 2007.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo

Brant de (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001. p. 43-55.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2). p. 13-52.

ARROYO, Miguel. Educação para novas relações de trabalho no campo. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL, 1982, Ijuí. **Anais...** Ijuí, RS: INEP, 1983. 307 p.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 23-62.

AZEVEDO, Francisco Fransualdo de. **Seridó Potiguar: dinâmica sócioespacial e organização do espaço agrário regional**. Uberlândia: Comoser, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. A gestão da escola rural Jardim Seridoense: laços com a memória. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 4; ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5, 2006, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2006a. p. 1-206.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Descompasso na política educacional: a reorganização da educação rural em Jardim de Piranhas/RN (1999-2006)**. Natal, 2006, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006b.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de educação do campo: concepções e desafios. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: LIBER-LIVRO, 2007. p. 145-169.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Traços de uma História e Laços com a Memória da Educação Rural (1970): um estudo do município de Jardim de Piranhas/RN, na Região do Seridó**. Currais Novos, 2004. 122 f. Monografia (Especialização em Processos Educacionais) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Traços de uma história e laços com a memória da educação rural na década de 1970: um estudo com educadoras do campo no município de Jardim de Piranhas/RN, na Região do Seridó. In: MORAIS, Grinaura Medeiros de; DANTAS, Eugênia (Orgs.). **Livro de memórias**. João Pessoa: Idéia, 2006. p. 90-115.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de Souza. Reforma educativa e trabalho docente em escolas rurais no Brasil: a experiência de um município do Rio Grande do Norte. In: SEMINÁRIO DEL LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: UBA, 2008, p. 1-303.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. Departamento de Desarrollo Sostenible/División de Medio Ambiente. Estrategia para la reducción de la pobreza rural. Washington, **BID**, n. 122. jun. 1998.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: 1994.

BORÓN, Atilio. El Estado y las "reformas del Estado orientadas al mercado". Los "desempeños" de la democracia en América Latina. In: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo. **América Latina**: estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p. 52-71.

BOZZI, Sonia Ospina. Evaluación de la gestión pública: conceptos y aplicaciones en el caso latinoamericano. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 52, n. 1, p. 25-55, jan./mar. 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Panorama da educação do campo**. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP; MEC, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: SECAD, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa**. Brasília: FUNDESCOLA, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação do campo: diferenças, mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECAD, 2007a. (Coleção Cadernos MEC/SECAD, 2).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa: aspectos legais**. Brasília: FUNDESCOLA, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa: capacitação de professores**. Brasília: MEC; FUNDESCOLA, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa: capacitação de professores**. Brasília: MEC; FUNDESCOLA, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa: diretrizes para implantação e implementação da estratégia escola ativa**. Brasília: MEC; FUNDESCOLA, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa: guia orientações para a supervisão municipal**. Brasília: MEC; FUNDESCOLA, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa: guia para a formação de professores**. Brasília: MEC; FUNDESCOLA, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadores e educadoras**. Brasília: MEC; FNDE; SECAD, 2008a.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundescola.html>>. Acesso em: 16 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referências para uma política Nacional de Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Quilombolas: serviços e benefícios do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Brasília: MDSCF, 2009.

BRITO, Diselma Marinho. Educação rural no município de Abaetetuba/PA: as especificidades das turmas multisseriadas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 17., 2005, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2005.

CABRAL NETO, Antônio; SOUZA, José Nicolau de. Proposta pedagógica adaptada ao meio rural: educação das populações rurais como prioridade. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 178-213.

CAIDEN, Gerald E.; CAIDEN, Naomi J. Enfoques y lineamientos para el seguimiento, la medición y la evaluación del desempeño en programas del sector público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 52, n. 1, p. 78-104, jan./mar. 2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. et al. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. (Orgs.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CALAZANS, Maria Julieta. **Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt1.htm>>. Acesso em: 4 maio 2009.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, 2000 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 3). p. 39 – 94.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5). p. 13 – 52

CARONE, Edgard. **A república nova (1930-1937)**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Um painel da avaliação educacional no Brasil. **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 12, p. 27-29, fev./abr. 2000.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: uma abordagem conceitual**. Disponível em: <<http://www.interfacesdesaberes.fafica.com/seer/ojs/include/getdoc.php?id=34&article=24&mode=pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2008.

CHATELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER, Evelyne. **Dicionário das obras políticas**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1993.

COELHO, Maria Inês de Matos. Por que a educação e a formação humana na contemporaneidade? In: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico (Orgs.). **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2009. p.15-47.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

COHN, Gabriel. Problemas da industrialização no século XX. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em perspectiva**. 10. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

COROA-DE-FRADE. **Entrevista realizada com a supervisora Coroa-de-Frade concedida a Márcio Adriano de Azevedo**. Jardim do Seridó, 12 mar. 2009.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos; desafios conceituais e metodológicos. **RAP**, Rio de Janeiro, n. 37, vol. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do serviço público**, Brasília, n. 52, p. 89-111, out./dez. 2001.

COUTO FILHO, Victor de Athayde (Coord.). Agricultura familiar no Nordeste: pluriatividade e alternâncias tecnológicas de produção. **Colóquio de Ciências Sociais da UFRN: Política e existência**. Natal: UFRN, 2005. Mesa redonda realizada em 24 nov. 2005.

DANTAS, Eduardo Janser de Azevedo. **A precarização do emprego no setor da agropecuária do Rio Grande do Norte nos anos 90**. Natal, 2005. 54 f. Monografia (Ciências Econômicas) – Departamento de Economia – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

DANTAS, Márcia Maria Avelino. **Escola Ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais: representações das(os) professoras(es) da microrregião de Mossoró-RN**. Natal, 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

DERLIEN, Hans-Ulrich. Una comparación internacional en la evaluación de las políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 52, n. 1, p. 105-124, jan./mar. 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à Filosofia da educação**. 3. ed. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia editora nacional, 1959.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 9. ed. Trad. e estudo preliminar por Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula (Orgs.). **Avaliação participativa: perspectivas e debates**. Brasília: INEP, 2005 (Educação Superior em Debate, 1). p. 15-38.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, César. Introdução. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, César (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-13.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO, M.C.B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 15-42.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 86).

DURANT, Will. **A história da filosofia**. Rio de Janeiro: Nova cultural, 1996.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UnB, 2009. p. 99-128.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ESPERANÇA. **Entrevista realizada com a supervisora Esperança concedida a Márcio Adriano de Azevedo**. Jardim do Seridó, 11 abr. 2009.

ESTRADA, Daniela. **America Latina: educación rural, una tarea pendiente**. Disponível em: <<http://ipsnoticias.net/interna.asp?idnews=30891>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

FAO. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura; UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Educación de la población rural en Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguay y Peru**. Santiago: FAO; UNESCO, 2004.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 97-169, out. 2005.

FARIAS, Ana Elizabete Moreira de. Educação do campo, políticas públicas e relações de poder em assentamentos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 2., 2005, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB/GEPPC, 2005, 252 p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em perspectiva**. 10. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978. p. 227-255

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930: historiografia e história**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2008. p. 22-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 4). p. 89-109.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época, 92).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5). p. 53-89.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Elitismo e exclusão na educação brasileira. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea, 2008. p. 129-152.

FERRIÈRE, Adolfo. **A escola activa**. Trad. por Jorge Babo. Lisboa: ASTER, 1965.

FERRIÈRE, Adolfo. **A escola por medida, pelo molde do professor**. Trad. de Victor Hugo Antunes. Porto: Educação Nacional, 1934.

FERRIÈRE, Adolfo. **Transformemos a escola: apelo aos pais e às autoridades**. Trad. de A. Viana de Lemos e J. Ferreira da Costa. Paris: Francesa e Estrangeira Truchy-Deroy, 1928.

FIGUEIRA. **Entrevista realizada com a professora Figueira concedida a Márcio Adriano de Azevedo**. Jardim do Seridó, 10 mar. 2009.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação de política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 99-118, set./dez. 1986.

FONSECA, Ana. **Avaliação de políticas sociais: o desafio de fazer, analisar e corrigir simultaneamente**. 6 p. Campinas, 2007. Mimeografado.

FONSECA, Maria Odila Kahl. **Formação e capacitação profissional e a produção do conhecimento arquivístico**. Disponível em:<http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/Media/publicacoes/mesa/formao_e_capacitao_profissional_e_a_producao.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2010.

FORGIONE, Jose D. **Ideário de la escuela nueva**. Buenos Aires: El ateneo, 1949.

FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema nacional de educação e o PNE: diálogos e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FRANÇA, Magna. A descentralização financeira e o Fundescola: O Plano de Desenvolvimento da Escola, O Programa de Adequação de Prédios Escolares e sua expansão no Rio Grande do Norte. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 147-180.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referente à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **IPEA**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FUNDESCOLA. **Sistema escuela nueva – reformas multigrado em la America Latina**. Disponível em:<<http://www.escuelanueva.org>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas em América Latina: balance de uma década. **OPREAL**, s.l., n. 15. set. 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES NETO et al. **Educação rural: lições do EDURURAL**. São Paulo: Edusp, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 73-94.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 32-53.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. Rio de Janeiro, 2009 208 f. (Tese de Doutorado).

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GRUPO DE EDUCACIÓN RURAL. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. S.l: s.n., 2007.

GUANZIROLI et al. **Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI**. Rio de Janeiro: Gramond, 2001.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

HARGREAVES, Eleanore. **Multigrade teaching: one response to Jomtien**. Disponível em: <<http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltexthargreaves.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

HOLANDA, Antônio Nilson Craveiro. Avaliação de políticas públicas: conceitos básicos, o caso do Proinfo e a experiência brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8., 2003, Panamá. **Anais...** Panamá: 2003. p. 1-11.

HORTA NETO, João Luís. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42, p. 1-14, 25 abr. 2007.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IANNI, Octavio. Relações de produção e proletariado rural. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976. p. 148-159.

IICA. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura; FAO. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura; UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Educación para la Población Rural: Organización de Alianzas y Redes de Articulación Pública, Privada y su Contribución al Desarrollo de Políticas del Sector**. S.l.: IICA; FAO; UNESCO, 2005.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IPÊ. **Entrevista realizada com a supervisora Ipê concedida a Márcio Adriano de Azevedo**. Jardim do Seridó, 11 abr. 2009.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3. ed. Campinas: Alínea, 2004.

JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5).

JUAZEIRO. **Entrevista realizada com a professora Juazeiro concedida a Márcio Adriano de Azevedo**. Jardim do Seridó, 11 mar. 2009.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: EDUFMG, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil. **Intervenção planejada na realidade social**: escopo e limites da pesquisa de avaliação. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1978.

LITTLE, Angela W. **Education for All and Multigrade Teaching**: Challenges and Opportunities. London: Springer, 2006.

LITTLE, Angela W.; PRIDMORE, Pat. **The MUSE Training programme**: a final evaluation. London: Institute of Education University of London, 2004.

LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOURENÇO FILHO, Ruy. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In: LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação/Manoel Bergstrom Lourenço Filho. Brasília: INEP; MEC, 2001. p. 72-91.

LOURENÇO FILHO, Ruy. **Introdução ao Estatuto da Escola Nova**. 14. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

LOWI, Theodor. American business, public policy, case studies and political theory. **Word politics**, s.l., n. 16, p. 677-715, 1964.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira Escola Normal rural do Brasil: a Escola Normal do Juazeiro do Norte – CE (1934-1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 53-78.

MAIA, Lucíola Andrade. O problema agrário brasileiro e a luta do MST por uma educação do meio rural. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: UFC, 2003. p. 224-237.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANDACARU DO SERTÃO. **Entrevista realizada com a professora Mandacaru do Sertão concedida a Márcio Adriano de Azevedo**. Jardim do Seridó, 11 mar. 2009.

MARIZ, Maria Márcia. **Programa Escola Ativa: do discurso à prática**. Caicó, 2005, 64 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Departamento de Estudos Sociais e Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2005.

MARTINS, José de Souza. **A reforma agrária e os limites da democracia na “Nova República”**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: EDUSP, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. **Educação, sindicalismo e novas tecnologias nos processos sociais agrários**. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/233d.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2005.

MENY, Ives; THOENIG, Jean-Claude. **Las políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 1992.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 79-98.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 71-103.

MOLINA, Mônica Castagna. O Pronea como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Marica Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **A educação na reforma agrária**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: Ação educativa, 2004. p. 61-88.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennuci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 19-51.

MORAES, Bárbara Danielle Damasceno. et al. O currículo na escola multisseriada do campo: um olhar sobre a realidade educacional do ribeirão. IN: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO PARÁ, 1., 2008. **Anais...** Belém. UFPA: 2008.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Seridó Norte Rio-Grandense**: uma geografia da resistência. Natal, 2005. 421 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

NICOLAU, Isabel. **O conceito de estratégia**. Lisboa: ISCTE, 2001.

NOBERTO, Ramón Suárez Josue. **La escuela rural experimental colombo-venezolana**. In: RED INTERNACIONAL DE INVESTIGACION EN EDUCACION RURAL. Grupo de Investigación en Educación Rural Universidad de Pamplona. Venezuela, 2007.

NOGUEIRA, Delane Lima. **Amélia Xavier e a escola normal rural de Juazeiro do Norte**: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo. Fortaleza, 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Izolina; SERRAZINA, Lurdes. **A reflexão e o professor como investigador**. Disponível em: <<http://ia.fc.ul.pt>>. Acesso em: 24 fev. 2008.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAU-DARCO. **Entrevista realizada com a professora Pau-Darco concedida a Márcio Adriano de Azevedo**. Jardim do Seridó, 10 mar. 2009.

PEDONE, Luiz. **Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas**. Brasília: FUNCEP, 1986.

PERES, Eliane. A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a escola nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3. p. 114-128.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 65-73.

PERFETTI, Maurício. **Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia**. Disponível em: <www.redler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf>. Acesso em: 22 maio 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-76.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados, 2002.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **Classes multisseriadas do meio rural: alternativas curriculares que tratam a diferença como possibilidade de aprendizagem**. 2009.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos. As potencialidades do heterogêneo nas classes multisseriadas do meio rural. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 17. 2005, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2005. p. 1-12.

POLIDORI, M. M; ARAUJO, C. M.; BARREYRO, G .B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**, s.l., v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POULANTZAS, Nicos; MILIBAND, Ralph. **Debata sobre o Estado capitalista**. Porto: Crítica e sociedade, 1975.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. **Implementación: como grandes expectativas concebidas en Washington se frustan en Oakland**. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato. **Uma história da vida rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PSACHAROPOULOS, George; ROJAS, Carlos; VELEZ, Eduardo. **Achievement evaluation of colombia's Escuela Nueva: is multigrade the answer?** S.I.: Technical Department Latin America and the Caribbean Region, 1992.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **A Questão Rural e os desacertos da educação: o caso de Ceará-Mirim**. Campinas, 1984. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1984.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **EDURURAL/NE no Rio Grande do Norte: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985-1987)**. São Paulo, 1997. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Classes multisseriadas: uma prática que resiste ao tempo**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 17., 2005, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2005. p. 1-13.

RANGEL, Mary. **Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação na América Latina**. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alvas da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006a. p. 147-162.

RANGEL, Mary. **O estudo como prática de supervisão**. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2006b. p. 57-68.

REIS, Douglas Sathler dos. **O rural e o urbano no Brasil**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS (ABEP), 15., 2006. **Anais...** Caxambú, MG, 2006. p. 1-18.

RIBEIRO, Darcy. **Reforma Agrária e João Goulart**. **Revista Pense Século 21**, Natal, p. 28-30, jun. 2004.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. **Indicadores da qualidade na educação**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Formação de educadores na metodologia do Programa Escola Ativa**. Natal: UFRN; SEEC, 2009.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n. 14.543, de 03 de setembro de 1999. **Plano de Desenvolvimento Sustentável da Região do Seridó do Rio Grande do Norte**. Caicó, RN: Secretaria de Planejamento e Finanças-SEPLAN; Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura-IIICA; Conselho de Desenvolvimento Sustentável do Seridó, 2000. v. 1,

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Município de Jardim do Seridó. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. **Plano Municipal de Educação**. Jardim do Seridó: SEMEC, 2002.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. de Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ, Miranda. Reflexões sobre a reforma agrária. **Revista Pense Século 21**, Natal, p. 33-36, jun. 2004.

SANTOS, Luís Carlos Rodrigues dos. **A educação nova, a escola moderna e a construção da pessoa: desenvolvimento, cidadania, educação e liberdade**. Lisboa, 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHÖN, Donald A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 2005. p. 77-92.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1999. (Coleção Pesquisas, 1).

SILVA, José Graziano da. Quem precisa de uma estratégia de desenvolvimento? In: SILVA, José Graziano da; BIANCHINI, Valter; WEID, Jean Marc Von Der. **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: MDA, 2001. p. 33-59.

SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação rural. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 69, p. 63-69, maio/jun. 2006.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, 2006. p. 29-42.

SILVA, Pedro Luiz Barros; COSTA, Nilson do Rosário. Avaliação de políticas públicas na América do Sul. Avaliação de programas públicos: uma estratégia de análise. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 5., 2000, Santo Domingo, República Dominicana. **Anais...** Santo Domingo, República Dominicana: 2000, p. 1-22.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia; MELLO, Guiomar Namó de. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.

SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 3. 2005. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA JORNADA ARIIVALDO UMBELINO DE OLIVEIRA, 2., 2005. **Anais...** Presidente Prudente, 2005.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 83-108.

SOUSA, Sandra Zákia. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 7-36, jan./jun. 2005.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, José Nicolau de; CABRAL NETO, Antônio. Proposta pedagógica adaptada ao meio rural: educação das populações rurais como prioridade. In: CABRAL NETO,

Antônio (Org.). **Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 178-213.

SOUZA, José Nicolau de; CABRAL NETO, Antônio; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. O Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL/NE) 1980/1985 no Rio Grande do Norte: um estudo da proposta pedagógica adaptada ao meio rural. In: EPENN - ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 1997. p. 333-344.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Origens das políticas públicas**. Natal, mar. 2008. 6 p. Notas de aula da disciplina Seminário especial: temas de políticas públicas – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: prática do professor em turma multisseriada. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007.

STAVENHAGEN, Rodolfo. A comunidade rural nos países subdesenvolvidos. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976. p. 26-38.

STÉDILE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária no Brasil (1964-1990): a classe dominante agrária: natureza e comportamento**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

TEUBAL, Miguel. **Globalización y nueva ruralidad em América Latina**. Disponível em <[http://: www.scholar.google.com.br](http://www.scholar.google.com.br)>. Acesso em: 20 maio 2006.

TONELLI, Maria Luiza. Reforma Agrária e violência urbana. **Revista Pense Século 21**, Natal, p. 8-11, jun. 2004.

TORRES, Rosa Maria. Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. **Perspectivas**, Paris, n. 84, p. 1-14, set. 1992.

TORRES, Rosa Maria. **Repetición escolar: ¿Falla del alumno o falla del sistema?** Disponível em:<[http://:www.fronesis.org/documentos/torres1995 repeticion.pdf](http://www.fronesis.org/documentos/torres1995_repeticion.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação; o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Educación para la población rural (EPR): situación y perspectivas de América Latina.** Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe. 2004a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe. **Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe.** Havana: UNESCO, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI.** Cochabamba: UNESCO, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Educación del la población rural: uma baja prioridad. **Educación Hoy - Boletín del sector educación de la UNESCO,** Paris, n. 9, p. 4-8, abr./jun. 2004b.

VALE, Ana Rute do. O rural brasileiro frente à urbanização: velha ou nova ruralidade? in: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 3. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA JORNADA ARIIVALDO UMBELINO DE OLIVEIRA, 2., 2005. **Anais...** Presidente Prudente, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. **a prática pedagógica do professor de didática.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, José Eli da. et al. **O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento.** Brasília: MDA/CNDRS/NEAD, 2001.

VESENTINI, José Willian. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; BRABANT, Jean-Michel; VESENTINI, José W. et al. **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 2005. p. 30-38.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor.** Ijuí: Unijuí, .2007.

XAVIER, Elizabete Xavier; RIBEIRO, Maria Luisa Ribeiro; NORONHA, Olinda. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

QUADRO DE REFERÊNCIA METODOLÓGICA (DIMENSÕES, VARIÁVEIS, INDICADORES E INSTRUMENTOS)

<p>DIMENSÃO 1 – AMBIENTE FÍSICO-ESCOLAR VARIÁVEL: 1.1: Suficiência e qualidade do ambiente físico-escolar.</p>
<p>ESCOLA: _____</p>
<p>COMUNIDADE: _____</p>
<p>DOCENTE: _____</p>
<p>Nº DE ESTUDANTES/SÉRIES: _____</p>
<p>INDICADORES:</p> <p>1.1.1 A escola possui energia elétrica?</p> <p>1.1.2 A escola possui biblioteca? Em caso positivo, possui acervo organizado, ambiente agradável, arejado e iluminado? (Quando e como é usada)</p> <p>1.1.3 A escola possui laboratório de informática ou computador (es)? Em caso positivo: estão em boas condições de uso? Está conectado à internet? São desenvolvidas atividades de pesquisa ou outras? (Quando, quem orienta, o quê?).</p> <p>1.1.4 A escola possui televisão, vídeo, aparelho de DVD, aparelho de som, CDs, DVDs, vídeos, etc? Em caso positivo, como são usados? O conteúdo dos vídeos, programas de tevê e músicas usados na escola se associam aos conteúdos curriculares? (Como se faz). Os membros da comunidade escolar participam de atividades educacionais que usam esses recursos? (Quem, quando, como, objetivos).</p> <p>1.1.5 A escola possui pátio escolar e/ou espaço para ensino de práticas esportivas, culturais, etc? (Em caso negativo, isso imprime implicações na execução da estratégia? – Quais, por quê?)</p> <p>1.1.6 A escola possui carteiras, mesas e cadeiras individuais para o professor e os alunos? Estão em boas condições de uso?</p> <p style="padding-left: 40px;">1.1.7 A escola possui mobília escolar suficiente (estantes, armários, etc)? Estão em boa condição de uso?</p> <p>1.1.8 Os espaços físicos das salas de aula são suficientes para o número de alunos da escola e satisfatórios à organização e execução da estratégia metodológica do programa Escola Ativa? São arejados, iluminados e bem conservados fisicamente?</p> <p>1.1.9 A escola possui cozinha, refeitório, banheiros? Estão em boas condições de uso?</p> <p>1.1.10 A escola possui água filtrada ou tratada? Há filtros ou algum tipo de tratamento de água que permite a disponibilização de água potável a todos? Os filtros ou bebedouros estão em boas condições de uso?</p> <p>1.1.11 Existem plantas, árvores e flores na escola? Em caso positivo, são bem cuidadas? Quem cuida?</p>
<p>INSTRUMENTOS:</p>
<p>Observações, notas de campo, fotografias e análise documental.</p>

DIMENSÃO 2- FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

VARIÁVEL: 2.1- Capacitação para trabalhar com a metodologia do Programa Escola Ativa

INDICADORES:

- 2.1.1 Existe um calendário de formação docente? Quem ministra? Qual a carga-horária? Onde ocorre? É destinado algum recurso financeiro e material para os participantes? Quem financiava?
- 2.1.2 Qual é a dinâmica dos encontros de capacitações (aulas expositivas, oficinas, estudos em grupo, etc)? Que material é usado no processo? Quem produz? Do que tratam os conteúdos?
- 2.1.3 Os encontros de capacitações estabelecem a relação teoria/prática quanto ao desenvolvimento da metodologia?

INSTRUMENTOS:

Entrevistas semi-estruturadas e análise documental

VARIÁVEL: 2.2 – Acompanhamento e educação continuada do Programa Escola Ativa

INDICADORES:

- 2.1.1 A coordenação estadual e/ou a equipe de acompanhamento do Programa no município oferecem educação continuada para os professores que trabalham com a metodologia? Existe um cronograma de atividades? Quem ministra? Com que regularidade? Qual a carga-horária? Onde ocorrem? É destinado algum recurso financeiro e material para os participantes? (Quando, onde, como, com quem, o quê).
- 2.1.2 A supervisão municipal do Programa acompanha a aplicação da metodologia, realizando visitas sistemáticas às escolas e intervindo pedagogicamente? (Quando, como, o que fazem).
- 2.1.3 A formação continuada do Programa Escola Ativa é contemplada no Projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Rural em Jardim do Seridó?
- 2.1.4 Existe um calendário de monitoramento e de avaliação do Programa Escola Ativa no município? É cumprido? Quem é o responsável? Com que regularidade? O que e como é feito?
- 2.1.5 O que são microcentros? Como se organizam? Quando acontecem?

INSTRUMENTOS:

Entrevistas semi-estruturadas e análise documental

DIMENSÃO 3 – CICLO DIDÁTICO DA METODOLOGIA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

VARIÁVEL: 3.1 - Planejamento

INDICADORES:

- 3.1.1 As professoras que trabalham no Escola Ativa elaboram um plano de ação para a aplicabilidade da metodologia? (Quem orienta, quem participa, periodicidade, conteúdos e temáticas abordados, orientação sobre a aplicação dos componentes, uso do material didático-pedagógico da metodologia, abordagem de problemas, dificuldades para trabalhar com a metodologia, encaminhamentos didático-pedagógicos).
- 3.1.2 A sra. usa recursos pedagógicos e materiais para planejar? (o que, como, quem disponibiliza).
- 3.1.3 O planejamento articula os conteúdos do currículo formal da escola aos componentes da metodologia? Articula-se também ao cotidiano dos alunos? (como, o que, quando).

INSTRUMENTOS:

Entrevistas semi-estruturadas e análise documental

VARIÁVEL: 3.2 - Aplicação didática da metodologia do Programa Escola Ativa**INDICADORES:**

3.2.1 A Sra. trabalha com os conteúdos de ensino previstos no currículo formal da escola? Eles se articulam aos componentes do Programa Escola Ativa? Como se organiza a seqüência didática para trabalhar com alunos de diferentes séries?

3.2.2 Qual a função dos Cantinhos de Aprendizagem? Como se organizam? Qual a sua aplicabilidade didático-pedagógica? Os materiais dos kits pedagógicos são usados, suficientes e de fácil manuseio?

3.2.3 Qual a função do Governo Estudantil? Como se organiza? Como se desenvolve a aplicabilidade didático-pedagógica?

3.2.4 Qual a função dos Guias de Aprendizagem? Eles são usados? Como? A Sra. também usa o livro didático selecionado pelo Centro de Ensino Rural para as escolas rurais em Jardim do Seridó?

3.2.5 A escola Ativa promove atividades de articulação da escola com a comunidade? (Quais, o que, periodicidade, como).

3.2.6 Como se organizam os diferentes alunos das turmas multisseriadas atendidas pela metodologia? (trabalho individual, coletivo, agrupamento, etc.). O espaço físico da escola é suficiente?

INSTRUMENTOS:

Entrevistas semi-estruturadas, análise documental, observação, notas de campo e fotografias.

VARIÁVEL: 3.3 - Avaliação da aprendizagem aplicada pelo Programa**INDICADORES:**

3.3.1 Qual (quais) concepções de avaliação norteiam o Programa Escola Ativa? Que instrumentos são usados pelos docentes para avaliar a aprendizagem dos alunos? Quem elabora os instrumentos?

3.3.2 Ocorre um processo de recuperação paralela e de promoção flexível? Como é feito?

3.3.3 A promoção flexível (progressão continuada) está regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação, conforme orienta a LDB – Lei n. 9.394/96?

3.3.4 É reservado um momento para a comunidade escolar (incluindo os alunos e seus pais e/ou responsáveis) participarem do processo de avaliação? São informados sobre os conteúdos nos quais progrediram e em quais precisam estudar e avançar? Quando? Como?

INSTRUMENTOS:

Entrevistas semi-estruturadas e análise documental

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO 001/09

Natal/RN, 09 de março de 2009.

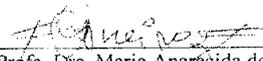
Ilma. Senhora Secretária de Educação de Jardim do Seridó

Pelo presente, apresentamos o doutorando MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO, devidamente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa empírica do doutorando tem como foco o Programa Escola Ativa, para o seu campo empírico elegeu o município de Jardim do Seridó/RN.

Para tanto, precisa coletar dados sobre o referido programa em documentos nacionais, estaduais e locais, bem como realizar entrevistas e observar situações didático-pedagógicas nas escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas que integram as ações do Programa Escola Ativa. Nesse sentido, esperamos contar com o apoio de V. Sa., da gestão do Centro de Ensino Rural, da supervisão municipal do Programa e das professoras que trabalham com essa metodologia.

Certos de contar com sua colaboração e das pessoas envolvidas com as atividades, manifestamos o nosso agradecimento, votos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Prof.ª Dra. Maria Aparecida de Queiroz
Orientadora
Matrícula SIAPE nº 0347371

Ilma. Sra.
Antônia Wanderley dos Santos
Secretária Municipal de Educação – Jardim do Seridó/RN

Recebido em
03/10/2009
Antônia E. A. Mello

ANEXO 3**DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO**

Eu, **MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO**, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, sob matrícula de nº 200781812, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da tese em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciarmos o seu conteúdo.

Jardim do Seridó/RN, 18 de novembro de 2009.

Márcio Adriano de Azevedo

Doutorando – Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSA/UFRN

Matrícula nº 200781812

ANEXO 4**CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG: nº _____, residente e domiciliada à _____

_____, autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida ao doutorando Márcio Adriano de Azevedo, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pelo pesquisador.

Jardim do Seridó/RN, 18 de novembro de 2009.

Entrevistada

Codinome para publicação: _____

ANEXO 5**DECLARAÇÃO DE USO ÉTICO-CIENTÍFICO DE FOTOGRAFIAS COMO PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**

Eu, **MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO**, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, sob matrícula de nº 200781812, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso das fotografias produzidas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da tese em construção e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos fotografados, não usarei as suas imagens frontais e/ou a explícita identificação. Garanto, ainda, que não farei das fotografias em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade onde está situada a escola atendida pelo Programa Escola Ativa.

Jardim do Seridó/RN, 18 de novembro de 2009.

Márcio Adriano de Azevedo

Doutorando – Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSA/UFRN

Matrícula nº 200781812

ANEXO 6**CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA PUBLICAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS**

Eu, _____, RG: nº
_____, residente e domiciliada à

_____, gestor(a) escolar responsável pelas escolas rurais multisseriadas atendidas pelo Programa Escola Ativa, em Jardim do Seridó/RN, autorizo a publicação das fotografias produzidas pelo doutorando Márcio Adriano de Azevedo, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de uso ético-científico de fotografias como procedimento de pesquisa, a qual me foi entregue, devidamente assinada pelo pesquisador.

Jardim do Seridó/RN, 18 de novembro de 2009.

Diretora

ANEXO 7

ANEXOS 43

ANEXO I

ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS QUE COMPÕEM O KIT PEDAGÓGICO DA ESCOLA ATIVA

GLOBO TERRESTRE

01 globo, com o objetivo de trabalhar noções básicas sobre o planeta Terra e de identificar movimentos de rotação e translação e a relação do homem com a natureza e o meio ambiente.

Descrição:

Confecção: esfera de material plástico ABS rígido ou em material prensado, biodegradável (celulose ou resina) e resistente a impactos. O arco de sustentação do globo (régua de meridiano) deverá ser confeccionado em plástico PS (poliestireno) resistente a alto impacto, com gravação dos pontos cardeais em alto relevo, com 23 graus de inclinação, permitindo sua rotação sobre sua base.

Conteúdo: divisão política dos países em cores e destaques para os estados brasileiros e suas capitais; destaque de pontos principais, tais como picos mais elevados, pontos extremos, grandes hidroelétricas; oceanos; mares; rios e cidades principais; fusos horários e linhas internacionais de data, nomenclatura em língua portuguesa.

Medida: 30 cm de diâmetro.

Escala: aproximadamente 1:42.000.000.

MAPA-MÚNDI

01 mapa-múndi, político e geográfico, com o objetivo de localizar países e regiões e trabalhar a relação do homem com a natureza e o meio ambiente.

Descrição:

Confecção: impresso em cores, em papel especial plastificado e telado no verso, com molduras de madeira nas extremidades superior e inferior, com suporte para fixação na parte em velcro.

Conteúdo: diferenciação e nomeação dos continentes e oceanos, divisão dos países em cores, destaque para as capitais, cidades, rios, mares. Lista com alguns dados atualizados: população mundial, maiores cidades, montanhas mais altas, dimensões da Terra, etc.

Medida: 1,20 x 0,90 m, aproximadamente.

Escala: 1:30.000.000.

Edição: atualizada, contendo títulos, legendas e nomenclatura em língua portuguesa.

MAPA DO BRASIL

01 mapa do Brasil, político e geográfico, com o objetivo de desenvolver a noção de espaço temporal, identificar regiões e estados brasileiros e trabalhar a relação do homem com a natureza e o meio ambiente.

Descrição:

Confecção: impresso em cores, em papel especial plastificado e telado no verso, com molduras de madeira nas extremidades superior e inferior, com suporte para fixação na parte em velcro.

Conteúdo: divisão regional em cores específicas e estados em tonalidades individualizadas, destaque para as capitais, cidades, rios e rodovias; encartes históricos da divisão política, fusos horários e ilhas oceânicas, relevo, hidrografia, temperatura e chuvas, clima e vegetação.

Medida: 1,20 x 0,90 m, aproximadamente.

Escala: 1:5.000.000.

Edição: atualizada, contendo títulos, legendas e nomenclatura em língua portuguesa.

MAPA DO ESTADO:

01 mapa do estado X, com o objetivo de desenvolver a noção de espaço temporal e de identificar os principais municípios geográficos por meio do trabalho da relação do homem com a natureza e o meio ambiente.

Descrição:

Confecção: impresso em cores, em papel plastificado e telado no verso, com molduras de madeira nas extremidades superior e inferior, com suporte para fixação na parede em velcro.

Conteúdo: sedes municipais e distâncias para a capital destacadas em cores contrastantes; respectivos distritos, povoados, aeroportos, portos e ferrovias, rodovias principais e secundárias, com indicação de pavimentação e distância

quilométrica; hidrografia, represas, rios navegáveis, relevos principais e coordenadas geográficas; continuidade cartográfica nos estados vizinhos e sistemas de localização das sedes municipais.

Medida: 1,20 x 0,90 m, aproximadamente.

Escala: variável de acordo com o estado.

Edição: atualizada, contendo títulos, legendas e nomenclatura em língua portuguesa.

MAPA DA REGIÃO X

01 mapa da região X, com o objetivo de desenvolver a noção de espaço temporal e de identificar os principais municípios geográficos por meio do trabalho da relação do homem com a natureza e o meio ambiente.

Descrição:

Confecção: impresso em cores, em papel plastificado e telado no verso, com molduras de madeira nas extremidades superior e inferior, com suporte para fixação na parede em velcro.

Conteúdo: destaque dos estados em tonalidades individualizadas, destaque para a capital, principais cidades e rios. Rodovias principais e secundárias; hidrografia, represas, rios navegáveis, relevos principais e coordenadas geográficas; continuidade cartográfica nas regiões vizinhas.

Medida: 1,20 x 0,90 m, aproximadamente.

Escala: variável de acordo com a região.

Edição: atualizada, contendo títulos, legendas e nomenclatura em língua portuguesa.

MAPA DO MUNICÍPIO X

01 mapa do município X, com o objetivo de desenvolver a noção de espaço temporal, identificando limites geográficos, rios, rodovias e coordenadas geográficas.

Descrição:

Confecção: impresso em cores, em papel plastificado e telado no verso, com molduras de madeira nas extremidades superior e inferior, com suporte para fixação na parede em velcro.

Conteúdo: destaque para os limites geográficos, rios, rodovias e coordenadas geográficas.

Medida: 1,20 x 0,90 m, aproximadamente.

Escala: variável de acordo com o município.

Edição: atualizada, contendo títulos, legendas e nomenclatura em língua portuguesa.

RELÓGIO DE PAREDE

01 relógio de parede, com o objetivo de desenvolver a noção de tempo e a compreensão e o uso do relógio como objeto social.

Descrição: com algarismos indo-arábicos, divisão dos minutos e ponteiro de segundos.

Confecção: de plástico, preto e branco, com aproximadamente 25 cm de altura por 25 cm de largura, com funcionamento a pilha (AA).

CORDA

05 metros de corda de sisal para pular.

Confecção: sisal.

Diâmetro: 1 cm.

ÁBACO ABERTO

01 ábaco aberto no sentido vertical, para efetuar as operações de adição, divisão, subtração e multiplicação e para facilitar a compreensão do sistema de numeração decimal.

Descrição:

Dimensão aproximada: base de 35 x 10 x 2 cm – 5 hastes com 22 x 1cm de diâmetro – 50 argolas coloridas 3,5 x 1,5 cm.

Confecção: madeira.

MATERIAL DOURADO

01 estojo com 611 peças em polipropileno, representando as unidades, as dezenas, as centenas e o milhar, sendo: 01 cubo milhar, 10 placas centenas, 100 prismas dezenas e 500 cubos unidades. Permite compreender a idéia de sistema decimal, o conceito de ordem e classe e efetuar operações básicas.

BONECOS DE FANTOCHE

Bonecos de feltro, com tamanho aproximado de 14 x 24 cm, compondo uma família branca, com 7 personagens, com aproximadamente 10 tipos de profissões como: médico, policial, professor, enfermeira, engenheiro, lavrador, pescador, músico, barqueiro e agrônomo.

Aproximadamente 15 espécies de animais domésticos.

ATLAS GEOGRÁFICO

01 atlas destinado a alunos e professores do Ensino Fundamental, de complexidade média, garantindo uma qualidade gráfica condizente com as modernas técnicas de impressão, apresentando títulos claros e precisos, escalas nas formas numérica e gráfica, simbologia de acordo com a lógica da semiologia gráfica e ainda com ênfase no Brasil e na América do Sul, nos aspectos físicos, humanos e econômicos e das grandes regiões brasileiras.

Índice remissivo dos mapas e nomes geográficos citados no atlas; mapas que permitam uma visão global do mundo (páginas iniciais), com distribuição de chuvas e temperaturas, correntes marinhas, fusos horários, densidade demográfica, recursos econômicos, etc.

Nomes em português (quando existir tradução), por exemplo: Nova Iorque e não "New York", Colônia e não "Köln"; capa dura.

ALFABETO MÓVEL

04 jogos formados por 72 peças com letras script maiúsculas, para a construção de palavras, a exploração e o desenvolvimento da leitura e da escrita em atividades dirigidas.

Descrição:

Confecção: material emborrachado, colorido, lavável e atóxico.

Dimensões: 12 x 12 x 6 cm.

BOLA

03 bolas de borracha nº 03, para jogar queimada e outros jogos.

Descrição:

Confecção: borracha.

Diâmetro: 60 mm.

PINCÉIS

05 jogos de pincéis redondos para tinta guache, com 08 tamanhos diferentes.

Descrição:

Confecção: pêlos de camelo, finos e flexíveis, com pontas finas naturais. Virolas plásticas brancas. Cabo de plástico.

Tamanho: do nº 0 ao nº 14.

TINTA GUACHE

- 02 tubos de tinta guache amarela;
- 02 tubos de tinta guache azul;
- 02 tubos de tinta guache vermelha;
- 02 tubos de tinta guache branca;
- 02 tubos de tinta guache preta.

Descrição:

Embalagem: tubo plástico redondo com tampa de rosca.

Tamanho: 500 ml.

TORSO HUMANO ASSEXUADO

01 torso humano destinado ao estudo de ciências naturais, favorecendo o conhecimento e a identificação das partes internas do corpo humano.

Descrição:

Confecção: em resina plástica rígida e inquebrável, apresentando todos os detalhes anatômicos e fissuras da mesma maneira que os de tamanho natural.

O modelo é dissecável em 11 partes: dorso, cabeça (em três partes), pulmão (em duas partes), coração (em duas partes), fígado, estômago e intestino. Acompanha um guia para anatomia humana.

Dimensões: 50 x 20 x 12 cm.

ESQUELETO

01 esqueleto em material plástico de PVC, desmontável, fixado com pinos, com coloração e textura semelhantes ao real, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico, a atenção concentrada, a associação, a identificação das funções dos ossos e a divisão do esqueleto.

Descrição:

Tamanho: 85 x 21 x 14 cm.

TRENA:

01 trena com fita metálica de 2,00 m de comprimento, com recolhimento por pressão.

ANEXO 8

© MAURICIO DE SOUSA - PRODUÇÕES - BRASIL/2001

Venda proibida - distribuição gratuita

MAURICIO DE SOUSA EDITORA

MAURICIO

ESCOLA ATIVA

Escola

Ativa

Esta obra foi criada e produzida nos Estúdios Mauricio de Sousa para o Fundescola (Ministério da Educação – Banco Mundial)

Toda parte desta obra pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer método, eletrônico ou mecânico, sem autorização, solicitada via carta ao Ministério da Educação – Assessoria de Comunicação Social, Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 9º andar, Brasília/DF CEP 70047-900. Tel.: (61) 410-8523 – Fax: (61) 410-9191.

Instituto Cultural Mauricio de Sousa
Rua do Curtume, 745 - São Paulo - SP - Brasil - CEP 05065-001
Tel.: (0xx11) 3613-5000 / Fax: (0xx11) 3611-2004

FUNDESCOLA
Ministério da Educação - Banco Mundial

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
BOA ESCOLA PARA TODOS

GOVERNO FEDERAL
Trabalhando em todo o Brasil

ANEXO 9

Geralmente a informação sobre a estratégia metodológica Escola Ativa vem de diversas formas: informalmente, em conversas e comentários, por meio de notícias e reportagens veiculadas na mídia, em palestras, etc. Mas poucos gestores procuram se atualizar sobre as informações técnicas ou as condições que existem para se implantar a estratégia.

Para a implantação da estratégia metodológica Escola Ativa, os estados e/ou municípios devem reunir as seguintes condições:

- possuir classes multisseriadas;
- assinar o Acordo de Cooperação e Apoio Técnico entre a DIPRO/FNDE/MEC, estados e municípios⁸;
- monitorar os processos de implantação e implementação, por meio de uma supervisão pedagógica sistemática;
- dotar as escolas de condições mínimas de funcionamento⁹;
- prover as escolas de materiais didáticos¹⁰ e de kit pedagógico.

Além das condições acima, o estado e os municípios devem seguir processos para a implantação e implementação da Escola Ativa que obedecem as seguintes etapas:

1. solicitar informações técnicas sobre a Escola Ativa ao órgão gestor central, para decidir sobre a implantação ou não da estratégia metodológica¹¹;
2. demonstrar intenção e condições de implantar com qualidade a estratégia metodológica Escola Ativa e solicitar, por meio de comunicação formal ao órgão gestor central, a sua implantação;
3. assinar o Acordo de Cooperação entre estados/municípios/DIPRO/FNDE/MEC;
4. selecionar escolas que implantarão a estratégia metodológica Escola Ativa¹²;

⁸ Documento a ser solicitado à Diretoria de Programas Especiais/FNDE/MEC para a implantação da estratégia Escola Ativa.

⁹ Garantir às escolas: ambiente salubre, carteiras individuais para o trabalho em grupo.

¹⁰ Prover de material escolar (caderno, lápis, borracha e apontador) e didático (livros didáticos e de literatura infantil) permanente.

¹¹ As informações técnicas sobre a estratégia metodológica Escola Ativa poderão ser obtidas por meio de contato com a DIPRO/FNDE/MEC ou com a Coordenação Estadual da Escola Ativa nos 19 estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Recomendamos que o município que tenha a intenção de implantar a Escola Ativa visite inicialmente uma escola que tenha a estratégia implantada. Esta visita poderá demonstrar a efetividade da estratégia, como é desenvolvida e, principalmente, se esta se adequa ou não à realidade do município.

¹² Recomenda-se implantar a estratégia em um número reduzido de escolas, garantindo o trabalho efetivo de monitoramento e o sucesso da implantação. Após a avaliação da implementação, caso o município ou estado queira expandi-la, esta ação deverá ser feita gradativamente.

5. adequar as escolas com condições mínimas de funcionamento;
6. selecionar técnicos estaduais e/ou municipais com formação adequada para prestarem assessoramento pedagógico aos professores;
7. capacitar técnicos e professores na estratégia metodológica Escola Ativa;
8. solicitar os Guias de Aprendizagem ao órgão gestor central;
9. implantar a estratégia metodológica Escola Ativa nas escolas;
10. acompanhar, monitorar e avaliar a implantação;
11. promover reuniões e encontros para a formação continuada de técnicos e professores de sua rede;
12. institucionalizar a estratégia metodológica Escola Ativa junto aos conselhos de educação;
13. avaliar institucionalmente a implementação da Escola Ativa.

Para a efetividade dessas etapas, várias são as responsabilidades que cada gestor possui. São elas:

DIPRO/FNDE/MEC

- a) definir políticas e estratégias para a implantação e a implementação da estratégia metodológica Escola Ativa em âmbito nacional;
- b) prestar assessoramento técnico às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação durante os processos de implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa;
- c) disponibilizar material instrucional, para técnicos e professores, que propiciem a formação inicial da estratégia metodológica Escola Ativa no estado ou no município;
- d) disponibilizar Guias de Aprendizagem de 1ª a 4ª séries aos alunos das escolas beneficiadas com a estratégia Escola Ativa;
- e) acompanhar, por meio de avaliação externa, o impacto da implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no desempenho dos alunos (índices de promoção, diminuição do índice de evasão e de distorção idade-série) e na formação dos professores das classes multisseriadas que adotaram a estratégia.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

- a) coordenar e monitorar, em âmbito estadual, o processo de implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa;
- b) garantir as condições básicas de infra-estrutura para o funcionamento da coordenação estadual da Escola Ativa, para a realização do monitoramento e assessoramento técnico indispensáveis ao bom andamento da implementação da estratégia metodológica Escola Ativa no estado;
- c) promover e viabilizar encontros, palestras e seminários, com vistas à análise, à discussão e à avaliação do desenvolvimento dos trabalhos;
- d) viabilizar a distribuição dos Guias de Aprendizagem e de outros materiais instrucionais destinados às ações de implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa;
- e) elaborar o Plano de Trabalho Anual, em consonância com as Normas e Diretrizes da DIPRO/FNDE/MEC, com vistas à celebração e à execução de convênio(s) destinado(s) à formação inicial e continuada dos professores e técnicos estaduais ou municipais;
- f) coordenar a execução dos eventos de formação inicial e continuada promovidos pelo DIPRO/FNDE/MEC, no âmbito do estado e dos municípios;
- g) garantir condições para o deslocamento dos técnicos estaduais às escolas que adotaram a estratégia metodológica Escola Ativa;
- h) prestar assessoramento técnico-pedagógico às Secretarias Municipais;
- i) regularizar, junto ao Conselho de Educação pertinente, a situação das escolas beneficiadas com o projeto Escola Ativa.

MUNICÍPIO

- a) assegurar, com recursos próprios, a participação de 02 (dois) técnicos nos eventos de formação inicial da estratégia metodológica Escola Ativa ou em encontros pedagógicos promovidos pelo estado;
- b) responsabilizar-se pela formação inicial e continuada de seus professores;
- c) dotar as escolas de infra-estrutura física adequada ao desenvolvimento das atividades inerentes à implantação e à implementação da estratégia metodológica Escola Ativa;
- d) garantir que os professores capacitados na estratégia metodológica Escola Ativa permaneçam na escola;

- e) designar e manter um técnico da Secretaria Municipal de Educação, capacitado na estratégia metodológica Escola Ativa, para realizar o assessoramento pedagógico junto às escolas;
- f) regularizar, junto ao Conselho de Educação pertinente, a situação das escolas beneficiadas com estratégia metodológica Escola Ativa;
- g) suprir as escolas selecionadas com mobiliário, kit pedagógico, material escolar básico (cadernos, lápis, borracha, apontador), bem como com material de consumo necessário ao pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas relativas à estratégia;
- h) distribuir, em tempo hábil, os Guias de Aprendizagem, bem como acompanhar sua utilização junto aos professores e alunos;
- i) viabilizar o deslocamento dos técnicos municipais ou da Coordenação Estadual às Escolas Ativas, de forma a garantir orientação e acompanhamento aos professores;
- j) garantir o deslocamento e a participação dos supervisores e professores municipais nos momentos destinados à formação continuada (encontros, palestras, seminários, capacitação e microcentro).

Cabe à Secretaria Estadual designar um técnico habilitado na área pedagógica para acompanhar as ações de implantação e implementação da estratégia Escola Ativa no estado. Este técnico é chamado de Coordenador Estadual. São responsabilidades do Coordenador Estadual da Escola Ativa:

1. Divulgar o programa junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.
2. Planejar e executar cursos e oficinas a partir das dificuldades detectadas na ação de monitoramento.
3. Realizar reuniões com técnicos municipais ou estaduais e com formadores, para acompanhamento e monitoramento do programa.
4. Elaborar, organizar e prestar orientações aos técnicos estaduais e municipais na aplicação, correção e sistematização dos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos das Escolas Ativas.
5. Elaborar e organizar os instrumentos estaduais de monitoramento (relatórios, planos de ação, dados estatísticos das escolas).
6. Prestar assessoria técnica e pedagógica ao município, objetivando a qualidade e a sustentabilidade da Escola Ativa.

Durante a implantação e, posteriormente, implementação da estratégia metodológica Escola Ativa, existem responsabilidades dos atores que atuam diretamente na escola – técnico, professor e aluno. Sua atuação determinará o sucesso no desenvolvimento dos trabalhos. Por isso, definimos a seguir uma matriz de responsabilidades e as ações a serem realizadas por cada um.