JACQUELINE BEZERRA CUNHA

ENTRE O SONHO E A ESPERANÇA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO BRASIL

Orientador: Professor Doutor António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2015

JACQUELINE BEZERRA CUNHA

ENTRE O SONHO E A ESPERANÇA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO BRASIL

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 22 de janeiro de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 517/2014, de 16 de dezembro de 2014, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.ª Doutora Rosa Serradas Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof. Doutor Abílio Amiguinho - Escola Superior de Educação de Portalegre

Prof. Doutor José Eustáquio Romão - Uninove - São Paulo

Vogais:

Prof. Doutor Jaime Escribano - Universitat de Valencia

Prof. Doutor Zoran Roca - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof. Doutor José Bernardino Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof. Doutor António Teodoro - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2015

EPÍGRAFE

Não há mudança sem sonho não há sonho sem esperança.

Freire, 2001, p. 91

DEDICATÓRIA

A todas as crianças *esfarrapadas* das escolas rurais.

Ao meu pai e à minha mãe, razões de meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, minha mãe, irmãos, sobrinho, sobrinhas, cunhadas e cunhado, pelo apoio, carinho, dedicação e amor, que tanto contribuem para a evolução de meu espírito.

Agradeço ao professor António Teodoro, pois mais que orientador, foi meu amigo, motivador, conselheiro e guia indicando-me os caminhos a percorrer, retirando minhas dúvidas, fazendo-me sentir segura e capaz.

Agradeço à professora Sônia Maria D'Albuquerque e ao professor Nuno Vieira que me incentivaram, dialogando, discutindo, revisando e inspirando, sem se importarem com o dia e a hora, durante todo o processo de elaboração deste trabalho científico.

Agradeço aos meus professores e amigos da Lusófona, os quais incentivaram e contribuíram de forma fundamental para a construção de meus conhecimentos, de maneira especial, à professora Rosa Serradas.

Agradeço aos membros da comissão da defesa da tese, de maneira especial aos professores José Eustáquio Romão e Abílio Amiguinho, que contribuíram com a fundamentação teórica da tese e gentilmente cederam-me obras, sendo que algumas encontram-se esgotadas.

Agradeço a Emílio Marques, Vicky Colbert, Thiago Thobias, Vanda Batista, os prefeitos, coordenadoras, professoras e crianças, que foram fundamentais para a elaboração deste trabalho científico.

Agradeço às minhas vizinhas Dona Beatriz Rosa e Dona Ana Miranda, pelo carinho, atenção e cuidados, aquecendo minha alma nos dias de frio e de solidão, assumindo o papel de minhas mães portuguesas.

RESUMO

O Programa Escola Ativa foi adotado nas escolas rurais multisseriadas, entre os anos de 1997 e 2012, no Brasil. Esta política pública educacional fundamentou-se nas ideias do Movimento Escola Nova, o qual foi o maior movimento internacional em oposição à escola tradicional. No primeiro capítulo desta tese, contextualizamos e historicizamos o mundo rural e a educação escolar, ressaltando o seu papel no desenvolvimento local. No segundo capítulo analisamos a fundamentação teórica do Programa Escola Ativa, cruzando com as teorias escolanovistas, baseando em obras de Adolphe Ferrière e John Dewey, e nas obras freirianas de Paulo Freire, Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão. No terceiro capítulo discorremos sobre o universo da investigação e a metodologia da ‹‹Abordagem do ciclo de políticas››, desenvolvida por Stephen Ball e outros, a qual defende que as políticas públicas educacionais devem ser analisadas em três contextos básicos: da influência, da produção de textos e da prática. Assim, no quarto capítulo analisamos os discursos no contexto da influência internacional, nacional e local, sobre o processo de tradução, implantação, execução e extinção do Programa Escola Ativa. No quinto capítulo analisamos os textos legais e as resoluções do Conselho Nacional de Educação relacionados com a escola rural e o Programa Escola Ativa. Analisamos, também, os textos que influenciaram e regulamentaram a extinção desta política pública educacional. No sexto capítulo investigamos os resultados provenientes da extinção do Programa Escola Ativa, baseando-nos nos discursos das dirigentes educacionais, nas práticas das professoras e seus efeitos nos comportamentos das crianças. A análise empírica dos dados permitiu-nos concluir que as entidades internacionais influenciaram o processo de tradução, implantação e execução do Programa Escola Ativa, no Brasil, e alguns representantes dos movimentos sociais influenciaram a sua extinção. As leis e resoluções em relação às escolas rurais foram inócuas, pois entre os anos de 1996 e 2013, foram extintas 203.083, correspondendo a 74% das escolas rurais brasileiras. A proposta metodológica do Programa Escola Ativa representava o rompimento com a escola tradicional; adequava-se à heterogeneidade da escola rural multisseriada; fomentava a autonomia, a responsabilidade, os trabalhos manuais, a ajuda mútua; fortalecia as relações sociais e as identidades territoriais. Concluímos, também, que o Ministério da Educação extinguiu a única política pública educacional destinada às escolas rurais multisseriadas que existiu no Brasil. O resultado desta extinção foi traduzido na desesperança, expressa nos discursos das dirigentes educacionais e das professoras, que retornaram às velhas práticas vigentes nas escolas urbanas, tradicionais, autoritárias, homogêneas, classificatórias e hierárquicas.

Palavras-chave: Escola ativa, escola rural, políticas públicas educacionais, desenvolvimento local, autonomia.

ABSTRACT

The Active School Program (direct translation of the Latin term) was adopted in Brazil, at multigrade rural schools, between the years 1997 and 2012. This educational policy was based on the ideas of the New School Movement, which had been one of the largest international movements opposing to the traditional school system. In the first chapter of this thesis, we contextualize and historicize the rural reality and school education system, emphasizing their role in local development. In the second chapter we analyze the theoretical basis for the Active School Program, crossed with the New School Theories, based on Adolphe Ferrière and John Dewey's works, and the freirian works namely developed by Paulo Freire, Moacir Gadotti and José Eustaquio Romão. In the third chapter we discuss the research area and the Stephen Ball´s and others «policy cycle approach» methodology, which argues that educational public policies should be analyzed in three main contexts: the influence, production text and practice. In the fourth chapter we analyze the speech in the context of international influence, national and local, over the translation process, deployment, execution and termination of Active School Program. In the fifth chapter we analyze legal texts and resolutions of the National Council of Education, related with rural school and the Active School Program. We analyze also the texts that influenced and ruled the extinction of this public education policy. In the sixth chapter we investigate the results from the extinction of the Active School Program, basing on the discourses of educational leaders, teachers' practices and their effects on students. The empirical analysis of the data, allowed us to conclude that international agencies influenced the translation process, implementation and execution of the Active School Program in Brazil, and some leaders of social movements influenced in their extinction. The laws and resolutions in relation to rural schools, between the years 1996 and 2013, declared the extinction of 203 083 schools, corresponding to 74% of all Brazilian rural schools. The proposed Active School Program represented a break with the traditional school; suited to the heterogeneity of multigrade rural schools; increased the autonomy, the responsibility, handmaid work, the mutual aid; strengthened social relations and territorial identities. We also conclude that the Educational Ministry abolished the unique educational public policy, aimed at rural multigrade schools that existed in Brazil. In result of this extinction we identify hopelessness feelings expressed in the speech of educational leaders and teachers who returned to practice of urban schools that are traditional, authoritarian, homogeneous, classificatory and hierarchical.

***Keywords**: Active School, rural schools, public educational policy, local development, autonomy.*

ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AID	*Agencia Internacional de Desarrollo*
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CGPEC	Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
COEP	Coordenação Estadual do Programa FUNDESCOLA
CONEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREPSC	Centros de Investigação sobre as Pequenas Estruturas e a Comunicação
CRECE	*Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales*
DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
EDHIR	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Divisão de Recursos Humanos
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos da América
FAP	Ficha de acompanhamento de progresso
FETAEG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDPER	Federação Nacional de Defesa e Promoção da Escola Rural
FNRM	Fator de Necessidade de Recursos do Município
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GEIPOT	Grupo Executivo de Integração da Política de Transportes

GPT	Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo
GT-RA/UnB	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
IMB	Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPAM	Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério da Educação
MIN	Ministério da Integração Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPGO	Ministério Público do Estado de Goiás
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organização Não Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento das Escolas
PEA	Programa Escola Ativa
PISA	*Programme for International Student Assessment*
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PRASEM	Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação
PRORURAL	Programa de Educação para a Zona Rural
PROFEP	Programa de Formação de Professores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PT	Partido dos Trabalhadores
RIDE	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria da Educação do Estado de Goiás
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SEPIN	Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL	Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul
TACRO	Escritório Regional para a América Latina e o Caribe
TCE	Tribunal de Contas do Estado
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UMB	União dos Municípios da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	*United States Agency for International Development*
VBP	Valor bruto da produção

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO..... 18

Capítulo 1. O mundo rural e a educação escolar..... 32

1.1 Contextualização econômica do mundo rural brasileiro..... 33

1.2 O êxodo rural brasileiro..... 36

1.3 Historicização da educação rural brasileira..... 41

1.4 Contextualização do Programa Escola Ativa..... 46

1.5 A extinção das escolas rurais multisseriadas..... 53

1.6 O programa de transporte escolar..... 62

1.7 Os difíceis caminhos para chegar na escola..... 67

1.8 A escola rural e o desenvolvimento local..... 71

Capítulo 2. Escola Ativa: Uma pedagogia paidocêntrica 80

2.1 Aspectos epistemológicos da pedagogia ativa e paidocêntrica..... 82

2.2 O Movimento Escola Nova/Escola Ativa 87

2.3 O *Modelo Escuela Nueva*..... 92

2.4 O Programa Escola Ativa 95

2.4.1 Calendário e sistema de aprovação flexíveis..... 95

2.4.2 Avaliação diagnóstica e formativa..... 101

2.4.3 Módulos de aprendizagem..... 106

2.4.4 Cantinhos de aprendizagem 108

2.4.5 Conhecendo a comunidade..... 113

2.4.6 Governo estudantil..... 118

2.4.7 Aperfeiçoamento e formação de professores e professoras..... 125

Capítulo 3. O universo da investigação..... 133

3.1 A problemática da investigação..... 134

3.2 O problema da investigação..... 137

3.3 Questões de investigação..... 137

3.4 Objetivos da investigação..... 138

3.4.1 Objetivo geral da investigação..... 138

3.4.2 Objetivos específicos da investigação..... 138

3.5 Universo de estudo..... 138

3.6 Metodologia – Abordagem do Ciclo de Políticas..... 141

Capítulo 4. O Contexto de influência do Programa Escola Ativa..... 150

4.1 Análise dos discursos no ‹‹contexto de influência›› internacional do Programa Escola Ativa..... 154

4.1.1 Identificação dos representantes das entidades internacionais..... 155

4.1.2 Análise dos discursos sobre a educação na América Latina 157

4.1.3 Análise dos discursos sobre o *Modelo Escuelas Nuevas*..... 161

4.2 Análise dos discursos no ‹‹contexto de influência›› nacional do Programa Escola Ativa..... 179

4.2.1 Análise dos discursos nacionais no processo de tradução e implantação do Programa Escola Ativa..... 183

4.2.2 Análise dos discursos nacionais no processo de extinção do Programa Escola Ativa..... 194

4.3 Análise dos discursos no ‹‹contexto de influência›› local do Programa Escola Ativa ……..... 198

4.3.1 Análise dos discursos locais pós extinção do Programa Escola Ativa..... 199

Capítulo 5. O Contexto da Produção de Textos do Programa Escola Ativa..... 206

5.1 Aspectos legais do Programa Escola Ativa..... 208

5.2 Textos que influenciaram a extinção do Programa Escola Ativa..... 215

5.2.1 Nota técnica do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC..... 215

5.2.2 Notas técnicas do Ministério da Educação..... 224

5.2.3 Relatório de encerramento das atividades do Programa Escola Ativa, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás 228

Capítulo 6. O Contexto da Prática do Programa Escola Ativa..... 238

6.1 Analise do discurso da Secretária de Estado da Educação de Goiás..... 241

6.2 Analise dos discursos das coordenadoras das escolas rurais..... 249

6.3 Analise dos discursos das professoras das escolas rurais multisseriadas..... 255

6.4 Analise dos efeitos da extinção do Programa Escola Ativa..... 265

CONCLUSÃO.....…… 282

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS……. 304

APÊNDICES…….…… i

APÊNDICE I - Identificação dos representantes das entidades internacionais..... ii

APÊNDICE II - Categorização dos discursos dos representantes das entidades internacionais..... vi

APÊNDICE III - Identificação de Antônio Emílio Sendim Marques, transcrição da entrevista e Termo de Autorização..... xxix

APÊNDICE IV - Transcrição da entrevista de Vicky Colbert Abordela..... xl

APÊNDICE V - Identificação de Thiago Thobias, transcrição da entrevista e Termo de Autorização..... xlv

APÊNDICE VI - Identificação dos prefeitos, transcrição da entrevista e Termo de Autorização..... lvii

APÊNDICE VII - Identificação de Vanda Batista, transcrição da entrevista e Termo de Autorização..... lxxx

APÊNDICE VIII - Identificação das coordenadoras das escolas rurais, transcrição da entrevista e Termo de Autorização..... lxxx vii

APÊNDICE IX - Identificação das professoras das escolas rurais, transcrição da entrevista e Termo de Autorização..... ciii

ANEXOS..... cxli

ANEXO I - Notas Técnicas nº 002/12 e 093/12 do Ministério da Educação..... cxlii

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela 01 Síntese da balança do agronegócio brasileiro (2011/2012)..... 34

Tabela 02 Balança comercial brasileira, balança comercial do agronegócio e agropecuária 1997 a 2012 (UR$ bilhões)..... 35

Tabela 03 População nos censos demográficos, segundo as grandes regiões e as unidades da Federação - 1872/2010 (mil)..... 36

Tabela 04 Distribuição percentual da população e a situação do domicílio, segundo as grandes regiões da Federação - 1960/2010 37

Tabela 05 Densidade demográfica, segundo as grandes regiões do Brasil -1872/2010... 38

Tabela 06 Número de turmas multisseriadas na primeira fase do ensino fundamental (1998-2012)..... 56

Tabela 07 Quantidade de escolas rurais e turmas multisseriadas, valor do PNATE por aluno e Orçamento anual do PNATE (milhões)..... 65

Quadro 01 Quadro resumo do relatório de atividades do Programa Escola Ativa..... 229

Quadro 02 Quadro consolidado do relatório de atividades do Programa Escola Ativa..... 236

ÍNDICE DE FIGURAS E FOTOS

Figura 01 Imagem de transporte rural em pau de arara - google imagens..... 68
Figura 02 Imagem de transporte rural em pau de arara - google imagens..... 68
Figura 03 Imagem de transporte rural em pau de arara - google imagens..... 68
Figura 04 Logomarca do Programa Escola Ativa..... 100
Figura 05 Imagem de escola tradicional - google imagens..... 100
Foto 01 Foto de trabalho em equipe na Escola Ativa..... 101
Foto 02 Foto de trabalho em equipe na Escola Ativa..... 101
Foto 03 Foto de cantinhos de aprendizagem na Escola Ativa..... 109
Foto 04 Foto de cantinhos de aprendizagem na Escola Ativa..... 109
Foto 05 Foto de cantinhos de aprendizagem na Escola Ativa..... 109
Foto 06 Foto de oficina de iniciação da Escola Ativa..... 129
Foto 07 Foto de oficina sobre o manejo dos módulos da Escola Ativa..... 129
Foto 08 Foto de microcentro da Escola Ativa..... 129
Foto 09 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - sala professora Cajá..... 267
Foto 10 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - professora Cajá..... 267
Foto 11 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - professora Cajá..... 267
Foto 12 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - professora Pitanga..... 268
Foto 13 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - professora Pitanga..... 268
Foto 14 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - professora Pitanga..... 268
Foto 15 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - professora Pequi..... 268
Foto 16 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - professora Buriti..... 268
Foto 17 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - professora Buriti..... 268
Foto 18 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - professora Seriguela..... 269
Foto 19 Foto de *kit* pedagógico da Escola Ativa - professora Seriguela..... 269
Foto 20 Foto de Cantinho de Português da Escola Ativa..... 270
Foto 21 Foto de Cantinho de Português da Escola Ativa..... 270
Foto 22 Foto de Cantinho de Português e Leitura da Escola Ativa..... 270
Foto 23 Foto de Cantinho de Leitura da Escola Ativa..... 270
Foto 24 Foto de Cantinho de Leitura da Escola Ativa..... 270
Foto 25 Foto de Cantinho de Geografia da Escola Ativa..... 270
Foto 26 Foto de diversos cantinhos da Escola Ativa..... 270

Foto 27 Foto de Cantinho de História da Escola Ativa..... 270
Foto 28 Foto de Cantinho de História, Geografia e Matemática da Escola Ativa..... 270
Foto 29 Foto de Cantinho de Saber e Matemática da Escola Ativa..... 270
Foto 30 Foto de Cantinho de Matemática e Ciências da Escola Ativa..... 270
Foto 31 Foto de Cantinho do Mercadinho da Escola Ativa..... 270
Foto 32 Foto de Cantinho de Matemática e Simetria da Escola Ativa..... 271
Foto 33 Foto de Cantinho de Matemática e Simetria da Escola Ativa..... 271
Foto 34 Foto de Cantinho de Matemática e Simetria da Escola Ativa..... 271
Foto 35 Foto de Vestígios de um Cantinho da Escola Ativa..... 271
Foto 36 Foto de Vestígios de um Cantinho da Escola Ativa..... 271
Foto 37 Foto de Vestígios de um Cantinho da Escola Ativa..... 271
Foto 38 Foto de Vestígios de um Cantinho da Escola Ativa..... 272
Foto 39 Foto de Vestígios de um Cantinho da Escola Ativa..... 272
Foto 40 Foto de Vestígios de um Cantinho da Escola Ativa..... 272
Foto 41 Foto de Vestígios de um Cantinho de Leitura da Escola Ativa..... 272
Foto 42 Foto de Vestígios de um Cantinho de Leitura da Escola Ativa..... 272
Foto 43 Foto de Vestígios de um Cantinho de Leitura da Escola Ativa..... 272
Foto 44 Foto de mapa da comunidade..... 273
Foto 45 Foto de maquete da comunidade..... 273
Foto 46 Foto de cartaz de poesias..... 273
Foto 47 Foto de Ficha de presença da Escola Ativa..... 273
Foto 48 Foto de Ficha de presença da Escola Ativa..... 273
Foto 49 Foto de trabalho de pesquisa..... 273
Foto 50 Foto de trabalho de pesquisa..... 274
Foto 51 Foto de trabalho de pesquisa..... 274
Foto 52 Foto de trabalho de pesquisa..... 274
Foto 53 Foto de trabalho manuais..... 274
Foto 54 Foto de trabalho manuais..... 274
Foto 55 Foto de trabalho manuais..... 274
Foto 56 Foto de horta e jardim..... 275
Foto 57 Foto de horta e jardim..... 275
Foto 58 Foto de calendário agrícola..... 275
Foto 59 Foto de cartaz dos combinados da Escola Ativa..... 276
Foto 60 Foto de cartaz de contrato didático..... 276

Foto 61 Foto de cartaz dos comitês..... 276
Foto 62 Foto de cartaz dos comitês..... 276
Foto 63 Foto do comitê de limpeza..... 276
Foto 64 Foto do comitês de limpeza..... 276
Foto 65 Foto de Plano de ação do comitê estudantil da Escola Ativa..... 277
Foto 66 Foto de Plano de ação do comitê estudantil da Escola Ativa..... 277
Foto 67 Foto de Plano de ação do comitê estudantil da Escola Ativa..... 277
Foto 68 Foto de cadernos de atividades dos comitês estudantis da Escola Ativa..... 277
Foto 69 Foto de caderno de atas das assembleias estudantis da Escola Ativa..... 277
Foto 70 Foto de caderno de atas das assembleias estudantis da Escola Ativa..... 277
Foto 71 Foto de cartaz dos combinados da Escola Ativa..... 278
Foto 72 Foto de cartaz dos combinados da Escola Ativa..... 278
Foto 73 Foto de cartaz dos combinados da Escola Ativa..... 278
Foto 74 Foto de sala organizada no formato tradicional - professora Pequi..... 280
Foto 75 Foto de sala organizada no formato tradicional - professora Buriti..... 280
Foto 76 Foto de sala organizada para trabalho em equipe..... 280
Foto 77 Foto de sala organizada no formato tradicional - professora Seriguela..... 280
Foto 78 Foto de sala organizada para trabalho em equipe - professora Pitanga..... 280
Foto 79 Foto de sala organizada para trabalho em equipe - professora Cajá..... 280
Foto 80 Foto de sala organizada para trabalho em equipe - professora Pitanga..... 281
Foto 81 Foto de sala organizada no formato tradicional - professora Cajá..... 281
Foto 82 Foto de sala organizada no formato tradicional - professora Pitanga..... 281

INTRODUÇÃO

Trata-se então dum movimento de reacção contra o que existe de medieval na escola de hoje, contra o seu formalismo, contra o seu hábito de se colocar fora da vida, contra a sua incompreensão do que constitui o fundo e a natureza da criança. A Escola Activa não é anti-intelectual, mas anti-intelectualista, querendo nós exprimir com ísto que ela é contrária àquela propensão que leva a dar à intelígência um lugar preponderante, em prejuízo do sentimento, e da actividade. É que estes dois últimos elementos fazem parte integrante do que se chama carácter. Não basta apenas reflectir; é preciso viver. Se a vida sem reflexão é pouca coisa, a reflexão sem a vida não é nada.[1]

Ferrière, 1934, p. 4

[1] Mantida a ortografia original.

Uma investigação epistemológica sobre políticas educacionais deve ter, como objetivo principal, compreender o indivíduo, suas relações sociais, refletir e valorizar a vida. Um investigador é um ser humano com percepções, sentimentos, concepções e valores distintos, que foram construídos no decorrer das suas relações sociais e das histórias de suas próprias vidas. Ele traz nas lentes dos óculos com que olha o objeto de sua investigação todas as marcas deixadas pelos autores dos livros que leu, pelas músicas que ouviu, pelas tristezas, alegrias, angústias, prazeres que sentiu e pelas experiências que viveu. Desta maneira, o que me conduziu à realização deste trabalho mistura-se com minhas interações sociais, minhas relações familiares, meu percurso profissional e acadêmico, minhas concepções, meus valores, enfim minha vida.

Nasci em plena ditadura militar. Meu tio, irmão de meu pai, havia sido cassado de seus diretos políticos e perseguido pelos militares. Cresci ouvindo as histórias das perseguições, torturas e truculências cometidas durante o regime militar. Aprendi, durante minha tenra infância, a ouvir e compreender as músicas de meus pais, que aos poucos foram tornando-se minhas. Aprendi a gostar de Chico Buarque de Holanda e a compreender que, quando dizia em sua música: "Pai afasta de mim este cálice!" (Gil & Holanda, 1973), referia-se ao silêncio imposto pela ditadura militar, que era uma forma de reivindicar liberdade de expressão, mas que também, me ensinavam que não podemos nos calar, nos resignar e nos omitir diante da arrogância dos poderosos, das injustiças e das opressões sociais.

Aprendi com as músicas de meus pais que, quando Geraldo Vandré cantava "Caminhando e cantando e seguindo a canção, somos todos iguais braços dados ou não. Nas escolas, nas ruas, campos e construções" (Vandré, 1968), estava referindo-se que somos todos iguais nesta vida e neste mundo, independente de nossas profissões, dos nossos cargos, de nossas condições financeiras ou intelectuais, mesmo que pensando diferente, mesmo que caminhando em caminhos opostos, temos sentimentos e direitos básicos, vivemos todos no mesmo planeta, somos todos seres humanos. Quando Vandré cantava em outra música "Vem vamos embora que esperar não é fazer, quem sabe faz a hora não espera acontecer" (Vandré, 1968), estava conclamando as pessoas não apenas a rebelarem-se contra a ditadura, mas a lutarem pela vida, pela justiça social, pelos nossos ideais. Quando em outra estrofe dizia: "Pelos campos a fome, em grandes plantações. Pelas ruas marchando indecisos cordões" (Vandré, 1968), denunciava o latifúndio, a exploração dos trabalhadores rurais e o flagelo do êxodo rural, que provoca um exército de miseráveis, perdidos pelas ruas das cidades.

Aprendi com meus pais não apenas a ouvir este tipo de músicas mas a apreciar leituras clássicas, poesias, contos e crônicas, e a procurar compreender as entrelinhas dos discursos falados e escritos, as metáforas escritas, faladas e vividas. Foi deles também que herdei o amor pela liberdade, justiça social e educação. Foi esta influência e esta leitura da vida, adquirida ainda na infância, que me leva(ra)m a questionar esta educação tradicional, punitiva e opressora, baseada no magistrocentrismo, que classifica o conhecimento da humanidade em "disciplinas, organizando as ‹‹celas››, os ‹‹lugares›› e as ‹‹fileiras›› criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturas, funcionais e hierárquicos" (Foucault, 2005, p. 142). Foram os valores adquiridos na infância, que não me permitem conformar com esta educação que prende, que massacra, que seleciona, que classifica e que transforma as crianças em agentes passivos, em objetos inertes, "em potência, como uma tabuinha em que ainda não existe nada escrito em acto."(Aristóteles, 2010, p. 116).

Foram os mais de vinte anos trabalhando como professora que me levaram às percepções dos olhares baixos, ombros caídos, sorriso retraído, demonstrado nos corpos de crianças sentadas em fila, tentando memorizar tudo o que o professor copia do manual escolar e escreve no quadro, para poderem estar aptos a fazer os exames. Estas percepções fizeram-me revoltar contra esta educação "que mata o poder criador não só do educando, mas também do educador, na medida em que este se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, num doador de ‹‹fórmulas›› e ‹‹comunicados››, recebidos passivamente pelos seus alunos" (Freire, 1979, p. 69). As avaliações escolares, cada vez mais, se tornaram meros exercícios para os exames que são aplicados de forma massificada ‹‹em larga escala››. Estes exames que avaliam apenas os resultados, ou seja, a quantidade de conteúdos, existente nos manuais, que os alunos conseguiram memorizar.

As motivações profissionais que nos induzem a realizar esta investigação, surgem de nossa vivência junto a escolas rurais do Estado de Goiás, nas quais coordenamos a implantação e implementação do Programa Escola Ativa, dialogando com os dirigentes municipais, nomeadamente prefeitos, secretários de educação e técnicos educacionais, professores, pais e crianças[2], constatando *in loco* todas as dificuldades e avanços ali existentes. O Programa Escola Ativa, enquanto política pública educacional, tinha como objetivo principal a mudança nas práticas do processo ensino-aprendizagem e a mudança de comportamento dos professores, das crianças e de toda a comunidade escolar, fortalecendo as

[2] Utilizamos prioritariamente o termo crianças, pois as escolas rurais multisseriadas, atendem as primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, crianças de 6 a 10 anos.

relações entre a escola e toda a comunidade rural e induzindo a melhora na autoestima, na coeducação[3], na autonomia, na convivência e na valorização da identidade dos alunos e alunas daquelas escolas rurais.

No ano de 1999, assumimos a missão de coordenar a implantação e implementação do Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, o qual era financiado pelo Governo Federal e pelo Banco Mundial[4], no Estado de Goiás. O FUNDESCOLA tinha como objetivo central o fortalecimento das escolas do ensino fundamental. Para isso, possuía várias frentes de atuação como: planejamento estratégico para as escolas com mais de 100 alunos, por meio do Plano de Desenvolvimento das Escolas - PDE; aquisição de carteiras escolares, mesas para professores, ventiladores de teto e armários para sala de aula, por meio do Projeto de Equipamento Escolar; adequação dos prédios escolares aos padrões mínimos de funcionamento, por meio do Plano de Adequação dos Prédios Escolares - PAPE; construção de escolas conforme o Projeto Escola Padrão, por meio do Projeto Espaço Educativo; formação de professores em exercício, por meio do PROFORMAÇÃO; cursos de formação em gestão educacional para os Secretários Municipais de Educação, por meio do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM (FUNDESCOLA, 2002b).

Embora cada um dos diversos programas que compunham o FUNDESCOLA desempenhassem distintos papéis, o Programa Escola Ativa distinguiu-se de todos eles, pois objetivava o fortalecimento das relações sociais, a mudança das práticas dos professores e dos comportamentos das crianças. Era uma única política pública educacional paidocêntrica, cujo processo ensino-aprendizagem é centrado nos alunos ou alunas, respeitando os ritmos de desenvolvimento individuais da criança, partindo dos conhecimentos previamente adquiridos, valorizando suas interações sociais e a realidade vivida. Era uma política direcionada para uma escola ativa, cujos princípios são: autonomia, participação, reflexão, imaginação, lúdico, confiança em si mesmo, curiosidade, liberdade, responsabilidade, ajuda mútua, solidariedade, trabalhos manuais, pesquisas, experiências, entre outros.

Pode-se afirmar que o Programa Escola Ativa foi o único programa que existiu na História da Educação Brasileira voltado para o atendimento das escolas rurais multisseriadas[5], da primeira fase do ensino fundamental. Tratava-se não simplesmente de mais um laboratório

[3] Consideramos ambos significados para coeducação: educação que ocorre de maneira conjunta e educação destinada as pessoas de ambos os sexos.
[4] Acordo de Empréstimo número 4.311BR com o Banco Mundial.
[5] Escolas Multisseriadas são aquelas que possuem turmas compostas por mais de uma série.

de teorias, mas sim de uma práxis educacional, na qual se concretizavam as teorias paidocêntricas e ativas, cujas raízes pedagógicas encontravam-se nas ideias difundidas pelo Movimento Escola Nova/Escola Ativa[6].

Embora, no ano de 2001, tivéssemos passado a atuar na Gerência de Desenvolvimento da Região do Entorno do Distrito Federal, na Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás, ou seja, fora da área educacional, sempre mantivemos o interesse pela metodologia utilizada no Programa Escola Ativa. No ano de 2003, a convite do Ministério da Educação, participamos do primeiro *Congresso Internacional das Escuelas Nuevas*, na cidade de Armênia, capital do departamento de Quindío, Colômbia. Tal evento nos deu a oportunidade de conhecer o processo de implantação da metodologia e seu desempenho em diversos países da América Latina. Deu-nos, também, a oportunidade de conhecer o nascedouro da *Metodologia Escuela Nueva*: a equipe técnica, os primeiros professores e as primeiras escolas onde a metodologia foi adotada. No ano de 2009, fomos para Timor Leste, a convite da *Fundação Escuela Nueva Volvamos a La Gente*, da UNICEF e do Ministério de Educação de Timor Leste, coordenar cursos de capacitação para formadores de professores e professoras, tendo em vista a implantação da metodologia Escola Ativa/*Escuela Nueva*.

Estas foram as motivações que nos levaram à escolha da problemática da tese. O corpo deste trabalho científico, que aqui apresentamos, foi dividido em seis capítulos. Os dois primeiros consistem na fundamentação teórica. O primeiro capítulo concentra-se no mundo rural e na educação escolar e o segundo à pedagogia paidocêntrica e ativa. O terceiro capítulo refere-se ao universo da investigação, o qual é composto por: problemática, problema, questões, objetivos, universo de estudo e metodologia. O método adotado no trabalho empírico foi a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen Ball e outros. O três últimos capítulos referem-se ao trabalho empírico de cada um dos contextos principais da ‹‹abordagem do ciclo de políticas››, a qual propõe que uma investigação sobre políticas educacionais deve analisar três contextos básicos: contexto da influência, contexto da produção de textos e contexto das práticas. Esta abordagem metodológica induz-nos a um trabalho mais extenso, devido à sua abrangência e profundidade, caso contrário, poder-se-ia tornar numa investigação linear, superficial e débil (Ball, 2006).

6 Embora o termo Movimento Escola Nova seja globalizado, optamos por chamá-lo de Movimento Escola Nova/ Escola Ativa, pois eram assim que os escolanovistas chamavam às suas escolas (Ferrière, 1934).

Os dez anos que atuamos na Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás e os três anos na Secretaria das Cidades, planejando e coordenando a execução de diversos projetos que visavam o desenvolvimento sustentável dos municípios goianos, consolidados pelas leituras que realizamos, levaram-nos a compreender que, para investigar qualquer política pública, é necessário conhecer o cenário econômico em que está inserida, com o intuito de descortinar os interesses que influenciaram tal política. Assim, embora esta investigação verse sobre uma política pública educacional, iniciamos o primeiro capítulo analisando a conjuntura econômica do mundo rural brasileiro. Neste sentido, abordamos o potencial econômico para a agropecuária, referente à percentagem de água disponível, clima e área agricultável do território nacional, fundamentando nos dados do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia – IPAM (Capobianco & Lima, 2009). Posteriormente, analisamos os dados das exportações e da balança comercial brasileira, com base nos dados disponíveis no Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior - MDIC e do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento - MAPA (2013).

Ao analisar o êxodo rural brasileiro, constatamos que o estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (2000) apontou que, na década de 1940, 80% da população brasileira vivia nas áreas rurais. Passados 60 anos, no ano de 2010, existiam apenas 15,6% da população brasileira vivendo na zona rural (IBGE, 2010). Analisamos os fluxos migratórios e seus efeitos na distribuição e na densidade demográfica brasileira, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Para facilitar esta análise, elaboramos três tabelas: População nos censos demográficos, segundo as grandes regiões e as unidades da Federação - do ano de 1872 até o ano de 2010 (tabela 3); Distribuição percentual da população e a situação do domicílio, segundo as grandes regiões da Federação - do ano de 1960, até o ano de 2010 (tabela 4); e da Densidade demográfica, segundo as grandes regiões do Brasil - do ano de 1872, até o ano de 2010. Analisamos também, os interesses do agronegócio e da agropecuária em relação à concentração fundiária e de produção, baseado em Alves, Marra & Souza (2011). O efeito de tamanhas desigualdades fundiárias é a violenta conflitualidade rural, que conforme denunciou a Comissão Pastoral da Terra – CPT, resultaram em mais de mil mortes, em 17 anos (CPT, 2003).

Em a análise do mundo rural e a educação escolar identificamos os acontecimentos relevantes da educação rural brasileira. Esta historicização foi fundamentada nas obras: "A história das ideias pedagógicas no Brasil" (Saviani, 2007a); "Escola de direito: reinventando a

escola multisseriada." (Hage & Rocha, 2010); "Educação rural no terceiro mundo." (Bordenave & Werthein, 1981); "Escola rural: urbanização e políticas educacionais." (Leite, 2002); "Histórias inéditas da educação popular do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura." (Scocuglia, 2001); História da educação no Brasil (Romanelli, 1998), Educação Rural Integrada. (IICA, 1983); "Casa grande e senzala." (Freyre, 1980) e nos artigos científicos: "O pensamento pedagógico brasileiro: Da aspiração à ciência sob suspeição." (Saviani, 2007a) e "A educação doméstica no Brasil de oitocentos." (Vasconcelos, 2007). Analisamos, também, as leis: Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824; Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827; Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos; e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No quarto tópico, do primeiro capítulo, discorremos sobre o contexto histórico em que o Programa Escola Ativa estava inserido. Esta contextualização histórica fundamentou-se na análise das leis: Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988; da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; e da Lei nº 9.242, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. A historicização do Programa Escola Ativa baseou-se, também, na análise das informações existentes no manual denominado de "Escola Ativa. Capacitação de professores" (FUNDESCOLA, 1999) e no "Guia para a formação de professores da Escola Ativa" (FUNDESCOLA, 2005). Analisamos o surgimento do Movimento de Educação do Campo, fundamentando-nos no documento "Educação no Campo/Pronera", do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, s.d.); na Declaração final por uma política pública de educação do campo, II Conferência nacional por uma educação do campo (CNEC, 2004); e na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE, 2002). Utilizamos para esta fundamentação também as obras de Saviani (2007a) e de Hage & Rocha (2010), e nossa dissertação denominada "Soletrando a liberdade numa pedagogia ativa" (Cunha, 2011).

Abordamos no quinto tópico, do primeiro capítulo, a extinção das escolas rurais multisseriadas. Utilizamos como principal referencial teórico a experiência vivenciada por José Eustáquio Romão, quando era Secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora,

narrado na sua obra "Poder local e educação" (Romão, 1992). Esta versa sobre o processo de extinção das escolas rurais e a resistência da comunidade local contra o encerramentos das atividades de sua escola. Analisamos o processo de extinção das escolas rurais comparando a quantidade de turmas multisseriadas na primeira fase do ensino fundamental que existiam, por regiões geográficas e a quantidade total no Brasil, entre os anos de 1998 e 2012, cujos dados foram obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, os quais consolidamos (tabela 6). Este tópico foi fundamentado, também, nas obras: "Educação em tempos de globalização neoliberal" (Teodoro, 2011); "Cante lá que eu canto lá: Filosofia de um trovador nordestino" (Assaré, 1984); no artigo denominado de "Escola e processos de desenvolvimento comunitário: O exemplo do projeto das escolas isoladas." (Amiguinho, Canário & D'Espiney, 1994); e no artigo "*El valor de los servicios educativos y sanitarios en los procesos de atracción y mantenimiento de población en medio rural*" (Escribano, 2012a)

O processo de extinção das escolas rurais vincula-se à política pública destinada ao transporte escolar. Neste sentido, no sexto tópico, do primeiro capítulo, abordamos o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o programa Caminhos da Escola, do Ministério da Educação, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Com o objetivo de comparar a quantidade de escolas rurais e de turmas multisseriadas, com a quantidade de alunos beneficiados e recursos investidos pelo PNATE (tabela 7), consolidamos os dados obtidos no INEP e no FNDE, entre os anos de 2004 e 2012. Fundamentamos, este tópico, no estudo denominado de "Discussão dos 10 aspectos mais relevantes do transporte rural escolar", da Empresa Brasileira de Planejamento dos Transportes - GEIPOT (1999); nos dados da Confederação Nacional dos Municípios - CNM (2011); na tese denominada de "Metodologia para avaliação e distribuição de recursos para o transporte escolar rural" (Silva, 2009) e nos dados de nossa dissertação de mestrado.

Os efeitos decorrentes do processo de extinção das escolas rurais e da política do transporte escolar são os difíceis caminhos que as crianças precisam enfrentar, para chegar em suas escolas. Iniciamos discorrendo sobre as taxas de mortalidade causadas por acidentes de transporte, no Brasil, baseado nos dados do artigo científico denominado "Fatores de risco para acidentes de transporte terrestre entre adolescentes no Brasil" (Duarte et al., 2010). Posteriormente, abordamos a situação dos veículos utilizados no transporte rural, com base na pesquisa realizada pela Universidade de Brasília - UnB em parceria com o FNDE (2009) e

nos relatórios do Tribunal de Contas do Estado do Ceará - TCE (2010) e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás - FETAEG (2010). Finalmente, utilizamos como exemplo dos difíceis caminhos que as crianças precisam percorrer a realidade do Município de Niquelândia, citando o relato do Ministério Público do Estado de Goiás. (MPGO, 2011).

Finalizamos a abordagem sobre o mundo rural e a educação escolar discorrendo sobre o papel da escola rural no desenvolvimento local. Enfatizamos que no processo de extinção das escolas rurais "é a comunidade que primeiramente se sente ameaçada, mais do que o indivíduo, em particular" (Amiguinho, 2005, p.11). Utilizamos neste tópico, a experiência do Projeto das Escolas Isoladas, posteriormente denominado de Projeto das Escolas Rurais, que ocorreu em Portugal, como exemplo do papel da escola rural como agente indutor do desenvolvimento local. Fundamentamos este estudo nas obras: "A escola e o futuro do mundo rural" (Amiguinho, 2008); "Os nós da rede: O futuro das escolas primárias em zonas rurais" (Azevedo, 1996); "A escola rural na Europa" (Canário, 1995) e "Educação popular & movimentos sociais." (Canário, 2007). Este estudo foi fundamentado também, nos artigos científicos: "Escola e processos de desenvolvimento comunitário: O exemplo do projeto das escolas isoladas" (Amiguinho, et. al., 1994); "A construção progressiva de um projeto de intervenção em meio rural. Escolas Rurais: de obstáculo a recurso" (Amiguinho, 2003); "Educação em meio rural e desenvolvimento local" (Amiguinho, 2005); "A escola, uma estrutura em osmose com o meio ambiente" (Calvi, 1995); "Escolas isoladas: Uma problemática de rede escolar ou pedagógica?" (D'Espiney, 1994); "Eixos estratégicos na intervenção do Projeto de Escolas Rurais do ICE" (D'Espiney, 2003); e "Estado, escola e crise nos espaços rurais." (Jean, 1995). Complementamos a fundamentação teórica sobre o papel da escola rural no desenvolvimento local, com os artigos: "*Servicios educativos y sanitarios elementales en el medio rural: percepción social e influencia sobre la calidad de vida*" (Escribano, 2012b) e "*Servicios educativos y sanitarios como factores (de desarrollo) del medio rural.*" (Escribano, 2014). Fundamentamos os conceitos de território conforme o livro "Desenvolvimento Territorial" (MIN, 2007); identidade territorial conforme o artigo "Identidade e desenvolvimento territorial: Entre a retórica e a pratica" (Roca & Mourão, 2003); e de paisagem, desterritorização e terrafilia, a partir do artigo "Paisagem, identidade territorial, desenvolvimento e terrafilia" (Roca, 2009).

Iniciamos o segundo capítulo identificando na maiêutica socrática as raízes epistemológicas da pedagogia paidocêntrica, a qual afirmava que o conhecimento vinha do interior dos seres humanos e caberia ao educador, assim como as parteiras, auxiliar no parto intelectual por meio do diálogo, como o fez em *Teeteto* (Platão, 2008). Embora a educação dialógica seja um ato ativo, o sonho da pedagogia ativa começa a consolidar-se na "Escola Alegre" de Vittorino da Feltre (Borges, 2006; Piletti, 1988). "Pestalozzi, Fichte e Froebel fizeram dele o centro dos seus sistemas educativos" (Ferrière, 1934, p. 5). Na Idade Moderna, o grande expoente da pedagogia ativa e paidocêntrica foi Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que inspirou o maior movimento pedagógico internacional que existiu em oposição à escola tradicional (Gadotti, 2003; Gauthier & Tardif, 2010) e magistrocêntrica: o Movimento Escola Nova/Escola Ativa.

No segundo tópico, do segundo capítulo, abordamos o movimento que foi conhecido de forma global como Movimento Escola Nova ou escolanovista. Entretanto, com o objetivo de salientar que os escolanovistas chamavam suas escolas de Escola Ativa, optamos, então, em utilizar a denominação Movimento Escola Nova/Escola Ativa. Neste tópico abordamos os princípios básicos da Escola Ativa, o contexto histórico do movimento e algumas ações desenvolvidas em diversos países como: Suíça, Itália, França, Inglaterra, Alemanha, Áustria, Bélgica, Estados Unidos e Uruguai. Este tópico foi especialmente fundamentado nas obras: "Transformemos a escola" (Ferrière, 1928) e "A Escola Activa." (Ferrière, 1934).

No terceiro tópico, historicizamos a metodologia ou *modelo Escuela Nueva* que se inspirou no movimento que lhe deu o nome. O modelo *Escuela Nueva* surgiu nas escolas rurais multisseriadas colombianas, com o nome de Escola Unitária, com o objetivo de combater a acirrada violência na zona rural, que resultou em altos índices de repetência e abandono na educação rural. Este tópico foi fundamentado, especialmente, nas informações disponíveis no site oficial da *Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente*, a qual é a principal responsável pela divulgação e execução do *modelo Escuela Nueva*, na Colômbia.

O último tópico, do segundo capítulo, refere-se à proposta metodológica do Programa Escola Ativa. Este Programa, implementado no Brasil, resultou da tradução do modelo colombiano, *Escuela Nueva*, o qual foi fundamentado nas teorias do Movimento Escola Nova/Escola Ativa. Aqui abordamos as estratégias estruturantes da proposta metodológica do Programa Escola Ativa: calendário e sistema de aprovação flexíveis; cadernos de ensino-aprendizagem; avaliação diagnóstica e formativa; cantinhos de

aprendizagem; conhecendo a comunidade; governo estudantil; e aperfeiçoamento e formação de professores e professoras. (FUNDESCOLA, 1999).

Na estratégia estruturante referente ao calendário escolar e sistema de aprovação flexível, abordamos as teorias da divisão do conhecimento humano em tempos estanques e sincronizados, transformando o espaço escolar numa "máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar." (Foucault, 2012, p.142). Este subtópico foi fundamentado nas obras: "Vigiar e punir" (Foucault, 2012); "Pedagogia do oprimido" (Freire, 1983); "As técnicas de Freinet da Escola Moderna" (Freinet, 1976); no manual "Escola Ativa: Capacitação de professores" (FUNDESCOLA, 1999); e nas duas obras, já citadas, de Adolf Ferrière (1928; 1934). Fundamentamos também na LDB nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, nos artigos 7º e 23, trata do calendário escolar e da organização da educação básica, e no artigo 28, da educação rural.

A proposta metodológica do Programa Escola Ativa indicava como uma de suas estratégias estruturantes a avaliação diagnóstica e formativa. Neste subtópico abordamos a avaliação somativa, bancária, classificatória e opressora da escola tradicional, que foi veementemente criticada, entre outros, por Ferrière (1928, 1934), Freire (1983), Foucault (2012) e Romão (2003). No final do século XIX e início do XX, a avaliação somativa já era criticada por tratarem-se de "exames estereotipados, imutáveis, rígidos, leitos de Procusto[7] das inteligências" (Ferrière, 1929, p. 29). Atualmente, este tipo de avaliação foi consolidada e fortalecida com a imposição global das avaliações padronizadas e aplicadas em larga escala, tanto nas esferas municipais, estaduais e nacionais, quanto internacionais. Em contraposição à avaliação somativa, padronizada e em larga escala, o Programa Escola Ativa propunha que a avaliação fosse diagnóstica e formativa. Além dos autores mencionados anteriormente, esta abordagem foi fundamentada nas obras: "Educação e qualidade" (Demo, 1996); "Educação e mudança." (Freire, 1979); "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa." (Freire, 2003); "Pedagogia dialógica." (Romão, 2002) e "Avaliação Dialógica: Desafios e Perspectivas." (Romão, 2003).

Uma das estratégias estruturantes do Programa Escola Ativa eram os módulos de ensino aprendizagem. Esta foi a única estratégia que constatamos discordar dos princípios

[7] Procusto era um personagem da mitologia grega, possuidor de um leito de ferro, que tinha o seu exato tamanho. Ele convidava os viajantes a deitarem-se nela e amputava o excesso de cumprimento dos viajantes, que ultrapassassem o tamanho do leito. Os viajantes que fossem mais baixos, eram esticados, para ficarem no comprimento exato do seu leito.

básicos do Movimento Escola Nova/Escola Ativa. Os escolanovistas como Ferrière (1928 e 1934) criticaram veementemente os manuais escolares, também chamados de módulos de ensino aprendizagem, livro didático, cadernos de ensino aprendizagem, ou guias de aprendizagem. Não importa a denominação, pois os escolanovistas defendiam que os manuais escolares eram apenas destinados "para o estudo e o trabalho na escola ‹‹sumulas›› sem horizonte, especialmente escritas tendo em conta os programas e exames." (Freinet, 1976, p. 54).

A estratégia estruturante do Programa Escola Ativa, referente aos cantinhos de aprendizagem, remete-se à proposta da ‹‹sala-laboratório ou sala-oficina›› defendida no final do século XIX e início do XX pelos escolanovistas, e utilizada como estratégia indutora dos trabalhos manuais a partir do pragmatismo deweyano. Além das obras citadas anteriormente, de Demo (1996), Ferrière (1934), Freire (1979), Freinet (1976) e Romão (2002), este tópico foi fundamentado nas obras: "Emílio" (Rousseau, 1990); "A escola e a sociedade e A criança e o currículo" (Dewey, 1915); "Como pensamos" (Dewey, 1959); "Democracia e educação" (Dewey, 2007) e no relatório da Conferência Mundial - Educação Para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (UNESCO, 1998).

No subtópico referente à estratégia estruturante do Programa Escola Ativa, denominada de conhecendo a comunidade, abordamos o papel da comunidade local na escola e da escola na comunidade local. Objetivando quebrar as barreiras e ultrapassar os muros da escola, o Programa Escola Ativa propunha diversas técnicas como: monografia, maquete e croqui da comunidade, observação participativa, entrevista pessoal ou com grupos e pesquisas. Com o objetivo de envolver a comunidade no ambiente escolar eram propostas técnicas como: dia das conquistas, eventos de integração social, oficinas e palestras informais. Este subtópico fundamentou-se no livro "Linguagem desenvolvimento e aprendizagem" (Leontiev, Luria & Vigotskii, 2001), além das obras citadas nos subtópicos anteriores.

A estratégia estruturante denominada de governo estudantil representava a ruptura com o modelo tradicional de administração escolar, deslocando o eixo da gestão escolar, passando a centrá-lo nas crianças. Representava a revolução da escola, com a tomada do poder para as mãos dos alunos e das alunas. Tratava-se da estratégia indutora da autonomia, da liderança, da responsabilidade, da cooperação, da ética, da liberdade e da solidariedade. O governo estudantil inspirou-se no "regime de *self-government*, isto é, o sistema de autonomia

dos escolares, reunidos numa pequena república escolar" (Ferrière, 1928, p. 87). Nesta estratégia eram propostas diversas técnicas como: assembleia geral dos alunos, conselho diretor da gestão estudantil, comitês de trabalho, aluno monitor, orientadores e colaboradores, aprendizagem cooperativa, compromissos ou combinados, correio da amizade ou caixa de correspondência, ficha de controle de presença, livro de participação e livro de confidências. Além das obras já citadas, este tópico fundamentou-se no livro "Educação e política. Igualdade, pragmatismo e democracia." (Dewey, 2009).

A última estratégia estruturante do Programa Escola Ativa abordada, no segundo capítulo, foi o aperfeiçoamento e formação de professores e professoras. A Escola Ativa propunha diferentes formações, com objetivos distintos como: oficinas de iniciação, oficinas sobre o manejo dos módulos e do material de leitura e escrita e oficinas pedagógicas ou microcentros (FUNDESCOLA, 1999). Além das diversas formações em serviço, o Programa Escola Ativa adotava um sistemático monitoramento e acompanhamento e apoio aos professores e professoras, para a execução das ações da metodologia. Tal sistemática contava com o apoio de uma rede de técnicos nas esferas: nacional, estadual e municipal. Contava também com a assessoria técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Além dos autores citados anteriormente, este subtópico foi fundamentado nos depoimentos dos professores e professoras contidos em nossa dissertação, no Projeto Básico do Programa Escola Ativa (MEC, 2008) e na obra "Razões práticas: sobre a teoria da ação" (Bourdieu, 1996).

O estudo realizado no primeiro e segundo capítulo levou-nos a identificar que as escolas rurais multisseriadas são de fundamental importância para o desenvolvimento local, para o fortalecimento das relações sociais, consequentemente, do capital social, para a valorização da identidade territorial e o desenvolvimento do sentido de terrafilia. Identificamos também, que o Programa Escola Ativa foi fundamentado na proposta metodológica paidocêntrica e ativa, que remontava ao sonho defendido por alguns dos nossos antepassados, como Sócrates, Rousseau, John Dewey, Adolf Ferrière, Célestin Freinet, Paulo Freire e tantos outros, que lutaram contra a educação tradicional, magistrocêntrica e passiva. Diante da importância do Programa Escola Ativa, diagnosticada nos dois primeiros capítulos, e da complexidade que caracteriza as investigações epistemológicas das políticas públicas educacionais (Tello, 2013), optamos por utilizar o método da abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores, o qual está descrito no terceiro capítulo desta

tese. Tal trabalho objetivou analisar o processo de tradução, implantação, implementação e extinção da política pública educacional com concepções ativas e paidocêntricas, denominada de Programa Escola Ativa, na esperança de compreender e indicar os caminhos para uma pedagogia da autonomia, da libertação e da humanização.

CAPÍTULO 1.

O MUNDO RURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A sensação de pertencimento ao universo não se inicia na idade adulta e nem por um ato de razão. Desde a infância, sentimo-nos ligados com algo que é muito maior do que nós. Desde crianças nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e de respeito. E, durante toda vida, buscamos respostas ao que somos, de onde viemos, para onde vamos, enfim, qual o sentido da nossa existência. É uma busca incessante e que jamais termina. A educação pode ter um papel nesse processo, se colocar questões filosóficas fundamentais, mas também se souber trabalhar ao lado do conhecimento, essa nossa capacidade de nos encantar com o universo.

Moacir Gadotti, 2005, p. 19

O mundo rural brasileiro é um território marcado por um longo histórico de contradições, tensões, opressões e violência. Todos estes fatores são o reflexo de um contexto marcado pela ausência de políticas consistentes e incisivas de reforma agrária, a falta de incentivo financeiro e apoio técnico para o pequeno produtor rural e a grilagem[8] das terras, que resultam na concentração de terras e de riquezas, cada vez maior, na mão de um número cada vez menor de pessoas, aumentando cada vez mais o fosso entre os muito ricos e os muito pobres. Esta concentração de terras e riquezas resulta na expulsão, acelerada e gradativa, das pessoas que viviam nas áreas rurais, obrigando-as a mudarem-se para as áreas urbanas.

> "O horizonte analítico tem de ser amplo e de olhar fundo na história. O cotidiano geo-histórico da pequena agricultura é um dado fundamental para compreender, aqui e agora, as estruturas e práticas sociais, a composição e as alianças de classe, o imaginário social e o universo simbólico da pequena agricultura." (Santos, 1981, p. 36)

A educação não é um campo neutro e não se encerra nos muros da escola. O contexto político e econômico influencia, consequentemente, os discursos e as práticas das políticas educacionais, as quais exprimem o modo como uma sociedade pensa, se afirma, se projeta no futuro e nas relações de força existentes. Assim, as políticas educacionais são marcadas pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a interesses sociais, muitas vezes contraditórios, as quais são obrigadas a definir objetivos e prioridades (Teodoro, 2003). Por isso, este trabalho acadêmico, que tem como objetivo analisar uma política educacional adotada nas escolas localizadas nas zonas rurais brasileiras, inicia-se descrevendo o cenário do mundo rural brasileiro, fazendo uma breve contextualização econômica e histórica do território rural repleto de contradições, opressão e injustiça social.

1.1 Contextualização econômica do mundo rural brasileiro

O Brasil é um país com dimensões continentais, com um forte potencial econômico para a agropecuária. Possui cerca de 12% da água doce para consumo humano disponível no planeta, clima tropical, chuvas regulares e sol abundante. Possui também, uma área potencialmente agricultável entre 36% e 43% do território nacional, correspondendo a uma variação entre 303 e 366 milhões de hectares. Se os biomas da Amazônia e Pantanal não

[8] Grilagem é o ato de apossar-se de terras mediante falsos títulos de propriedade. A grilagem é um dos principais instrumentos utilizados pelos latifundiários para concentração arbitrária das terras brasileiras. No Brasil existem cerca de 100 milhões de hectares de terras sob suspeita de terem sido griladas, que correspondem a quatro vezes a área do Estado de São Paulo ou a área da América Central mais México. (Incra, 2012).

forem considerados, a porcentagem de uso legal das terras agricultáveis se eleva para a variação de 43% a 57% do território. O País tem um potencial de área agropecuária *per capita* entre 1,6 e 1,9 ha, sendo superior aos Estados Unidos da América – EUA que possuem 1,3 ha/ *per capita* (Capobianco & Lima, 2009).

Esta vocação levou o Brasil a ser um dos líderes mundiais na produção e exportação de vários produtos agropecuários. É atualmente o maior produtor e exportador mundial de café, açúcar, etanol proveniente de cana-de-açúcar e suco de laranja. O café, que representa mais de 27% do mercado internacional, obteve uma exportação de 1,58 milhões de toneladas no ano de 2012, participando com 6,7% da balança comercial do agronegócio, ficando em sexto lugar na pauta das exportações. Em 2012/13[9], foram produzidas cerca de 38 milhões de toneladas de açúcar e mais de 23 milhões de metros cúbicos de etanol, provenientes da destilação da cana-de-açúcar. Em 2012, foram exportadas 1,9 milhões de toneladas de suco de laranja (MAPA, 2013).

TABELA 01

Síntese da Balança do Agronegócio Brasileiro (2011/2012)

	Exportação (US$ milhões)			Importações (US$ milhões)			Saldo	
	2011	**2012**	**D%**	**2011**	**2012**	**D%**	**2011**	**2012**
Total do Brasil	256.039	242.580	**-5,3**	226.243	223.142	**-1,4**	29.796	19.438
Demais Produtos	161.071	146.766	**-8,9**	208.743	206.736	**-1,0**	**-47.672**	**-59.970**
Agronegócio	94.968	95.814	0,9	17.500	16.406	**-6,2**	77.468	79,408
Participação %	37,1	39,5	-	7,7	7,4	-	-	-

Fonte: AgroStat Brasil a partir dos dados SECEX/MDIC (MAPA, 2013)

O agronegócio exerce um papel fundamental nas exportações brasileiras, com uma participação superior a 37% em 2011 e 39% em 2012. Ele é o responsável pelo saldo positivo na Balança Comercial Brasileira, que no ano de 2011 foi de 29,79 bilhões de dólares e 19,43 bilhões de dólares em 2012 (tabela 01). Os cinco produtos que lideraram a pauta das exportações do agronegócio, em 2012, foram: o complexo da soja que produziu 48,95 milhões de toneladas, no valor superior a 26,11 bilhões de dólares; a carne que produziu 6,07 milhões de toneladas, no valor de 15,73 bilhões de dólares; o complexo sucroalcooleiro que produziu 26,84 milhões de toneladas, no valor de 15,04 bilhões de dólares; os produtos florestais que

[9] Estimativa do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Valores atualizados em 01/03/2013.

produziram 14,21 milhões de toneladas, no valor de 9,06 bilhões de dólares; e os cereais, farinha e preparações que produziram 23,53 milhões de toneladas, no valor de 6,67 bilhões de dólares (MAPA, 2013).

Tabela 02

Balança Comercial Brasileira, Balança Comercial do Agronegócio e Agropecuária 1997 a 2012 (UR$ bilhões)

Ano	Exportações					Importações					Saldo		
	Brasil (A)	Agron (B)	Agrop (C)	Part % (A/B)	Part % (A/C)	Brasil (D)	Agron (E)	Agrop (F)	Part % (E/D)	Part % (A/F)	Brasil	Agron	Agrop
1997	52,98	23,37	16,79	44,10	31,70	59,75	8,19	6,29	13,71	10,53	**-6,76**	15,17	10,50
2000	55,12	20,59	13,16	37,36	23,88	55,85	5,76	4,23	10,31	7,57	**-0,73**	14,84	8,93
2004	96,68	39,03	28,36	40,37	29,33	62,84	4,83	3,43	7,69	5,45	33,84	34,20	24,93
2008	197,94	71,81	58,36	36,28	29,48	173,21	11,82	8,06	6,82	4,65	24,74	59,99	50,31
2012	242,58	95,81	83,41	39,50	34,38	223,14	16,40	11,64	7,35	5,22	19,44	79,41	71,77

Fonte: AgroStat Brasil a partir dos dados SECEX/MDIC (MAPA, 2013).

Os índices apresentados na tabela 1 e na tabela 2, deixam patente que a produção do mundo rural tem sido a grande responsável pelo desenvolvimento econômico do Brasil. O agronegócio [10] juntamente com a agropecuária [11] correspondem a 74% das exportações brasileiras (tabela 02). Os produtos exportados provenientes do agronegócio, no período de 15 anos, de 1997 a 2012, geraram o aumento na receita de 72,44 bilhões de dólares (tabela 02). Em contraposição, o aumento das importações foi de 8,21 bilhões de dólares, resultando na elevação do saldo positivo em 64,24 bilhões de dólares. Neste mesmo período, os produtos agropecuários tiveram nas exportações um aumento do lucro de 66,62 bilhões de dólares. Em contrapartida, a elevação na despesa, em importação, foi de 5,35 bilhões de dólares (tabela 02). O agronegócio representou um saldo positivo de 14,84 bilhões de dólares, no ano 2000; no ano de 2012, elevou-se para 79,41 bilhões de dólares. A agropecuária, que representou um saldo positivo de 8,93 bilhões de dólares, no ano 2000, elevou-se para um saldo positivo de 71,77 bilhões de dólares, no ano 2012.

Entretanto, "o conceito de desenvolvimento não é um conceito neutro" (Gadotti, 2005, p. 18), pois está imbuído da ideologia imperialista de progresso, imposta pelo capitalismo, cujas bases de sustentação são a produção e o consumo em massa. Tal modelo de

[10] O agronegócio é a soma das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, as operações de produção nas unidades agrícolas, o armazenamento, processamento e a distribuição dos produtos agrícolas, e os itens produzidos a partir deles. (EMBRAPA, 2004)

[11] A agropecuária é uma área do setor primário, que reúne a agricultura e a pecuária. (EMBRAPA, 2004)

felicidade e bem-estar social, vincula-se aos parâmetros da competição e da acumulação de riquezas e de bens materiais. Estes parâmetros vinculam-se ao desenvolvimento econômico, mas este não é sinônimo de desenvolvimento humano, são conceitos distintos e muitas vezes, contraditórios. Este desenvolvimento econômico, regido pela ganância desenfreada, pelo lucro ilimitado, pela exploração dos seres humanos e pela destruição da natureza, resultou no crescente aumento de desemprego, miséria e violência nas zonas urbanas, decorrente do acelerado processo migratório da população brasileira (tabela 04), que abandonou as zonas rurais para se fixar nas grandes cidades.

1.2 O êxodo rural brasileiro

Em contradição à vocação agropecuária e ao acelerado incremento da economia rural do Brasil, demonstrado nos dados acima, a população brasileira vem abandonando o mundo rural e se tornando cada vez mais urbana. No ano de 1940, a população era de 41 milhões de habitantes, dos quais cerca de 80% viviam nas áreas rurais e/ou em cidades com menos de 20 mil habitantes (IPEA, 2000). Os censos demográficos do IBGE vêm demonstrando uma constante inversão destes índices, observando uma progressiva e acelerada concentração da população nas áreas urbanas (tabela 04).

O Brasil destaca-se como a quinta nação mais populosa do planeta, com um contingente populacional acima de 190 milhões de habitantes (tabela 03), dos quais apenas 15,6% vivendo na zona rural (tabela 04). O Brasil é um país populoso, mas pouco povoado, apresentando uma distribuição populacional bastante irregular, com uma densidade demográfica de apenas 22,43 habitantes/km^2 (tabela 05), bem inferior à média do planeta que

Tabela 03

População nos censos demográficos, segundo as grandes regiões e as unidades da Federação - 1872/2010 (mil)

Regiões	1872[1]	1890[1]	1900[1]	1920[1]	1940[1]	1950[1]	1960[2]	1970[2]	1980[2]	1991[3]	2000[3]	2010[3]
Brasil	9.930	14.333	17.438	30.635	41.236	51.944	70.992	94.508	121.150	146.917	169.590	190.755
Norte	332	476	695	1.439	1.627	2.048	2.930	4.188	6.767	10.257	12.893	15.864
Nordeste	4.638	6.002	6.749	11.245	14.434	17.973	22.428	28.675	35.419	42.470	47.693	53.081
Sudeste	4.016	6.104	7.824	13.654	18.345	22.548	31.062	40.331	52.580	62.660	72.297	80.364
Sul	721	1.430	1.796	3.537	5.735	7.840	11.892	16.683	19.380	22.117	25.089	27.386
Centro-Oeste	220	320	373	758	1.093	1.532	2.678	4.629	7.003	9.412	11.616	14.058

Fonte: IBGE – Censo Demográfico: 1872, 1890, 1900, 1920,1940, 1950, 1960,1970, 1980,1991, 2000 e 2010.
(1) População presente. (2) População recenseada. (3) População residente.

é cerca de 44 habitantes/km^2.

Estudos indicam que no período compreendido entre os censos de 1940 e 1996, um volume de aproximadamente 55 milhões de pessoas deixaram a área rural. O êxodo rural foi constante e crescente ao longo do tempo, atingindo o seu ponto máximo na década de 1970, quando cerca de 14,5 milhões de pessoas migraram das zonas rurais para as urbanas (IPEA, 2000). Na região Sudeste residem cerca de 42% da população brasileira, resultando na densidade demográfica mais elevada do País, cerca de 87 habitantes/km^2 (tabela 05). O Sudeste é a região que historicamente possui a taxa mais elevada de urbanização. Esta Região possuía mais de 80 milhões de habitantes (tabela 3), no ano de 2010, sendo que cerca de 93% da população viviam nas cidades e apenas 7% residiam na zona rural (tabela 04). A heterogênea distribuição espacial da população do Brasil é consequência não apenas das taxas diferenciadas do crescimento vegetativo, mas é também, em decorrência principal dos movimentos migratórios da população brasileira.

Tabela 04

Distribuição percentual da população e a situação do domicílio, segundo as grandes regiões da Federação - 1960/2010

Regiões	1960[1]		1970[1]		1980[1]		1991[2]		2000[2]		2010[2]	
	Urb.	Rural	Urb.	Rural	Urb.	Rural	Urb.	Rural	Urb.	Rural	Urb.	Rural
Brasil	45,1	54,9	56,0	44,0	67,7	32,3	75,5	24,5	81,2	18,8	84,4	15,6
Norte	35,5	64,5	42,6	57,4	50,2	49,8	57,8	42,2	69,8	30,2	73,5	26,5
Nordeste	34,2	65,8	41,8	58,2	50,7	49,3	60,6	39,4	69,0	31,0	73,1	26,9
Sudeste	57,4	42,6	72,8	27,2	82,8	17,2	88,0	12,0	90,5	9,5	92,9	7,1
Sul	37,6	62,4	44,6	55,4	62,7	37,3	74,1	25,9	80,9	19,1	84,9	15,1
Centro-Oeste	37,2	62,8	50,9	49,1	70,7	29,3	81,3	18,7	86,7	13,3	88,8	11,2

Fonte: IBGE - Censo Demográfico: 1960,1970, 1980,1991, 2000 e 2010
(1) População recenseada. (2) População residente.

A Região Centro-Oeste é uma das cinco Regiões que compõem o território brasileiro. É composta pelos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal. Sua área é de 1.604.850 Km2, ocupando aproximadamente 18,8% do Brasil, tendo a segunda maior extensão territorial entre as Regiões brasileiras, menor apenas do que a Região Norte (IBGE, 1872-2013). O Centro Oeste foi a região do Brasil que apresentou a mais elevada taxa anual de crescimento populacional, apresentando nas décadas de 1950/60 uma média de 5,1% anual e, nas décadas de 1960/70, um crescimento médio de 6,2% ao ano. (IPEA, 2000).

No ano de 1940, o censo demográfico apontou a existência de cerca de 1 milhão de habitantes nesta região, elevando-se para mais de 14 milhões de habitantes, em 2010 (tabela 03). Esta elevada taxa de crescimento populacional resultou da forte expansão agropecuária, mas deu-se, especialmente, em consequência do acelerado processo migratório proveniente de outras regiões brasileiras, e das zonas rurais para as zonas urbanas, em busca de novas oportunidades de trabalho e melhoria de condições de vida, vislumbradas com a geração de emprego e renda, decorrentes da mudança da Capital Federal para a Região Centro Oeste.

Na década de 1960, cerca de 63% da população desta região residiam na zona rural. Na década de 1980, ou seja em apenas 20 anos, este índice inverteu-se passando a existir mais de 70% da população vivendo nas cidades. O processo de urbanização foi de tal forma constante e acelerado que, na atualidade, existe apenas cerca de 11% da população vivendo nas zonas rurais. É a segunda região brasileira com menor taxa de população residente em meio rural, perdendo apenas para a Região Sudoeste (tabela 04). Em contraposição, é também a segunda região com menor densidade demográfica do País, com apenas 8,7 habitantes/km2, atrás da Região Norte que possui cerca de apenas 4 habitantes/km2 (tabela 05).

Tabela 05

Densidade demográfica, segundo as grandes regiões do Brasil - 1872/2010

Regiões	1872[1]	1890[1]	1900[1]	1920[1]	1940[1]	1950[1]	1960[2]	1970[2]	1980[2]	1991[2]	2000[2]	2010[2]
Brasil	1.17	1.68	2.05	3.60	4.84	6.10	8.34	11.10	14.23	17.26	19.92	22.43
Norte	0.09	0.12	0.18	0.37	0.42	0.53	0.76	1.09	1.76	2.66	3.35	4.12
Nordeste	2.99	3.86	4.34	7.24	9.29	11.57	14.43	18.45	22.79	27.33	30.69	34.15
Sudeste	4.34	6.60	8.46	14.77	19.84	24.39	33.60	43.62	56.87	67.77	78.20	86.92
Sul	1.25	2.48	3.12	6.14	9.95	13.61	20.64	28.95	33.68	38.38	43.54	48.58
Centro-Oeste	0.14	0.20	0.23	0.47	0.68	0.95	1.67	2.88	4.36	5.86	7.23	8.75

Fonte: IBGE - – Censo Demográfico: 1872, 1890, 1900, 1920,1940, 1950, 1960,1970, 1980,1991, 2000 e 2010. (1) População presente. (2) População recenseada. (3) População residente.

Estes dados demonstram que a região Centro-Oeste é uma região que possui grandes concentrações nas cidades, chegando ao ponto de possuir municípios como Valparaíso de Goiás, com altíssima densidade populacional, onde vivem mais de dois mil habitantes/km^2, índice superior aos 1,7 mil habitantes/km^2 que residem em Goiânia, capital do Estado de Goiás (IMB, 2013). A mudança do Distrito Federal para a região Centro-Oeste foi um dos principais responsáveis pelo crescimento populacional da região entre os anos de 1960 e 2010 (tabela 05). Após 50 anos de sua implantação, é a Unidade da Federação que apresenta a maior densidade populacional com 444 habitantes/km^2 (IBGE, 2010). No entanto, esta

Região é a segunda menos povoada do Brasil, ou seja, possui uma ocupação do solo completamente desigual, com grandes concentrações populacionais em pequenas áreas e grandes áreas despovoadas.

Esta altíssima concentração urbana demonstra as contradições existentes no mundo rural brasileiro, onde o agronegócio é a principal atividade da Região Centro-Oeste. Os 317.478 estabelecimentos agropecuários da Região ocupavam uma área de 103.797.329 hectares, no ano de 2006. Este índice corresponde a cerca de um terço da área ocupada pelos 5.175.489 estabelecimentos rurais brasileiros, correspondendo a 329.941.393 hectares. Mais de 55%, ou seja, 58.518.216 hectares da área dos estabelecimentos agropecuários do Centro Oeste são utilizados para pastagens, ou seja, para produção pecuária extensiva (IMB, 2013).

Com o advento da industrialização, a mecanização da produção rural e a substituição do trabalho braçal pelas máquinas, provocaram o desemprego em massa dos trabalhadores rurais. A carência de uma política eficiente em relação à agricultura familiar, a política de financiamento voltada aos grandes latifúndios, a deficiência na política de reforma agrária, os problemas de grilagem das terras, associados à deficiência do atendimento na área da saúde e uma educação deficitária e distante da realidade rural, induzem-nos a acreditar que estes são os principais fatores propulsores do êxodo rural. Deduzimos assim, que todos estes fatores contribuíram para que as pessoas abandonassem as áreas rurais e migrassem para as cidades em busca de melhores condições de vida.

O êxodo rural, iniciado na década de 1950, foi acelerando-se de tal forma que no período compreendido entre 1970 e 1980, chegou a transferir para o meio urbano cerca de 12,5 milhões de pessoas, correspondendo a 30% da população rural existente no ano de 1970. Na década de 2000 a 2010, as taxas do êxodo rural decaíram em relação às décadas anteriores. No entanto, o processo migratório das zonas rurais para as zonas urbanas continua ocorrendo de forma constante, tendo em vista que nestes dez anos, 17,6% da população, correspondendo a cerca de 5,6 milhões de pessoas, deixaram a zona rural (Alves, Marra & Souza, 2011).

> "O cenário está dado: globalização provocada pelo avanço da revolução tecnológica, caracterizada pela internacionalização da produção e pela expansão dos fluxos financeiros; regionalização caracterizada pela formação de blocos econômicos; fragmentação que divide globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo." (Gadotti, 2005, p.16).

O resultado da concentração das terras, da mecanização na produção e a falta de incentivos e investimentos para a agricultura familiar têm como consequência que apenas 29,3% dos estabelecimentos rurais tiveram participação ativa na produção do Brasil. Do total das propriedades rurais existentes, apenas 0,5%, ou seja, 27.434, são responsáveis por 51% do valor bruto da produção (VBP). Em contradição, 3.125.805, ou seja, 60,4% dos estabelecimentos rurais do país declararam produzir apenas 3,4% do VBP, o que corresponde a 0,5 salário mínimo mensal por estabelecimento. (Alves, Marra & Souza, 2011). Isto demonstra que a maioria dos pequenos produtores rurais possuem baixa produção e baixa renda, o que os leva a grandes dificuldades de subsistência. Como Gadotti salienta, "uma coisa é ser cidadão da Terra e outra é ser capitalista da terra." (2005, p. 24)

Paulo Freire afirmou na apresentação que fez no livro "Educação rural no terceiro mundo" (Bordenave & Werthein, 1981), que é na zona rural que temos condições de atacar, a longo prazo, os problemas da pobreza urbana, bem como lidar com a miséria existente que vem sendo sentida por aqueles que a sofrem. O que se tem observado é uma tentativa de mascarar a pobreza das massas por meio de programas sociais que atraem cada vez mais pessoas vindas das áreas rurais, formando grandes bolsões de pobreza nas áreas urbanas. (Bordenave & Werthein, 1981).

A concentração fundiária do Brasil é a grande causa da violência rural, pois menos de 50 mil propriedades possuem áreas superiores a mil hectares. Cerca de 1% dos estabelecimentos rurais têm cerca de 46% das terras brasileiras. Existem 600 milhões de hectares agricultáveis. Destas, 250 milhões são devolutas e 285 milhões são latifúndios. Do total das terras agricultáveis do país, 138 milhões de hectares pertencem a 28 mil proprietários e 85 milhões de hectares, concentram-se nas mãos de apenas 4.236 proprietários (MAPA, 2013). Em contradição, existem cerca de 4,8 milhões de famílias de trabalhadores rurais vivendo como posseiros, arrendatários, meeiros ou em propriedades com menos de 5 hectares. Estas contradições resultaram numa violenta conflitualidade social. Segundo a Comissão Pastoral da Terra[12], no período de 1985 a 2002, verificaram-se 1.280 assassinatos de trabalhadores rurais, advogados, técnicos, lideranças religiosas e sindicais ligados à luta pela terra. (CPT, 2003).

[12] A Comissão Pastoral da Terra é uma entidade vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, que desenvolve diversos trabalhos em defesa dos trabalhadores rurais, referente às questões fundiárias e combatendo a violência rural.

1.3 Historicização da educação rural brasileira

A história da educação no Brasil, tanto rural quanto urbana, teve início com a chegada dos missionários jesuítas, os quais foram os responsáveis pela educação brasileira, no período de 1549 a 1759, em que o sistema educacional foi esboçado e posteriormente consolidado (Saviani, 2007a). Não havendo grandes aglomerados populacionais, a educação brasileira era basicamente rural. Tratavam-se de instituições que reuniam, numa mesma sala de aula, desde órfãos, menores abandonados, curumins[13] recrutados nas aldeias próximas, até os filhos da burguesia e da incipiente aristocracia local. "Pretendia-se pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques" (Saviani, 2007a, p. 43), resignando-os ao catolicismo e à condição de povos colonizados. A expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, no ano de 1759, "não reforçou o sistema de ensino, mas simplesmente destruiu o sistema construído pelos inacianos". (Saviani, 2007a, p. 41).

Após a expulsão dos jesuítas, do Brasil, a educação ficou relegada ao "isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipacionistas."(Saviani, 2007a, p. 114). Assim, a educação foi relegada ao âmbito doméstico, pois os poucos professores que passaram a existir, iam de fazenda em fazenda, ministrando aulas aos membros da família ou agregados; os ‹‹preceptores›› eram os professores que viviam "na mesma casa de seus alunos" (Vasconcelos, 2007, p. 28). O ensino era voltado para as "primeiras letras, gramática, línguas, música, piano, artes e outros conhecimentos" (Vasconcelos, 2007, p. 28). Nas vilas e povoados as crianças se reuniam em torno de um professor para aprender a ler, escrever e contar.

Na tentativa de se suprir a falta de professores, e de "acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos" (Saviani, 2007a, p. 128), institui-se no Brasil desde 1808 o "método mútuo ou lancasteriano, que se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação deste método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno." (Saviani, 2007a, p. 128). A Constituição outorgada em 1824, no artigo 32, garantia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. (Constituição, 1824). Em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei Geral de

[13] Curumins: Como eram denominados os filhos dos índios.

Ensino, que estabelecia a criação das Escolas de Primeiras Letras, onde os professores deviam ensinar "a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã." (Lei Geral de Ensino, 1827).

Com o fim do Império e a Proclamação da República em 1889, "a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformada em estados." (Saviani, 2007a, p. 165). Sob pressão das transformações sociais e políticas, devido à visão urbano-industrial, as elites dominantes tiveram que permitir a escolarização das classes médias e inferiores dos meios urbanos. Assim, a República Velha estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, promulgando em 1892 a regulamentação da reforma da instrução pública, que no "seu centro localizava-se a escola primária" (Saviani, 2007a, p. 172), cuja grande inovação foi a instituição dos grupos escolares, "superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais." (Saviani, 2007a, p. 165). Tendo em vista que,

> "Na estrutura anterior, as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes[14]. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares."(Saviani, 2007a, p. 172)

A ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, substituindo-as pelos ‹‹palácios escolares››. (Hage & Rocha, 2010). As escolas imperiais eram vistas como sinônimo do atraso, da precariedade, da sujeira e da escassez. A escola primária graduada, configurando-se como uma escola urbana e moderna, foi implantada no estado de São Paulo, em 1893, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade recebendo, por essa razão, a denominação de grupo escolar. (Hage & Rocha, 2010). Esta reforma educacional visava a homogeneização do ensino escolar, preconizando a melhoria do rendimento escolar. "Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar." (Saviani, 2007a, p. 175). Estas foram as origens do modelo seriado de ensino, e de "uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites." (Saviani, 2007a, p. 175). Neste sentido, identificamos no período da República Velha

[14] Podemos observar que, embora neste período não existisse a divisão do ensino por séries, configurava-se o mesmo formato de uma escola multisseriada. Identificamos neste período, as origens do processo de extinção das escolas rurais multisseriadas - nota nossa.

também, as origens dos argumentos que justificaram e ‹‹justificam›› o processo de extinção das escolas rurais.

No período pós-Revolução de 1930 que se estendeu até 1945, observou-se que a expansão do capitalismo "implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura." (Saviani, 2007a, p. 191). O processo capitalista em que as pequenas propriedades rurais "são agrupadas formando uma nova unidade de produção de grandes dimensões" (Bordenave & Werthein, 1981, p. 165), onde a da agricultura de subsistência é substituída pela ‹‹produção rentável››, demandou a criação de um "programa educacional para as áreas rurais: o treinamento profissional rural." (Bordenave & Werthein, 1981, p. 165). Esta reorganização educacional tinha como objetivo, habilitar o homem do campo "para práticas modernas de cultivo do solo consoante os novos processos de exploração exigidos pela modernização das empresas capitalistas no campo." (Bordenave & Werthein, 1981, p. 165).

Após a II Guerra Mundial, em conformidade com a política de modernização das empresas capitalistas rurais, e com a ‹‹assistência técnica›› norte-americana, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, cujo objetivo era implantar projetos educacionais na zona rural para o desenvolvimento das comunidades locais, e também, como responsável pela expansão e desenvolvimento econômico do país (Leite, 2002). Com este fim, no ano de 1948, a *American Internacional Association for Economic and Social Development* patrocinou a criação, em Minas Gerais, da Associação de Crédito e Assistência Rural - ACAR, posteriormente foi denominada de Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER (Leite, 2002).

A ACAR/EMATER pretendeu a aceleração da produção ao possibilitar créditos aos produtores rurais. O Programa de Extensão Rural tinha como objetivo o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos da sociedade rural (Leite, 2002). Este programa, que foi criado em paralelo à educação formal, apresentava um modelo de educação informal voltado para o desenvolvimento e a vivência comunitária, classificando a educação formal ministrada até então como ultrapassada e sem objetivo imediato (Leite, 2002).

Na década de 1950, é criada a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural voltados para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e

programas nas áreas de saúde, trabalho associativista, economia doméstica e outros. Seu trabalho na educação desconsiderou os elementos políticos, sociais e culturais, ao obscurecer as reivindicações das minorias rurais (Leite, 2002).

A ampla mobilização popular, num contexto de governos de cunho populista, voltada aos movimentos culturais e educacionais, que aconteceu no início da década de 1960, tinha como objetivo principal a alfabetização de milhares de pessoas pelo Método Paulo Freire, no intuito de desencadear a ‹‹revolução pelo voto›› (Scocuglia, 2001), com resultados já nas eleições de 1965[15]. Diversos movimentos foram implantados no Nordeste com este objetivo; entre 1960 e 1964, foram criados o Movimento de Cultura Popular; a campanha ‹‹De pé no chão também se aprende a ler›› e o Movimento de Educação de Base (Scocuglia, 2001). Tais movimentos propuseram-se a alfabetizar adultos, sendo responsáveis pela formação de significativa quantidade de eleitores escolarizados e minimamente capazes de atuar nas mudanças sociais, na perspectiva da valorização da cultura e da educação popular, visando o atendimento das necessidades, dos valores e da capacidade de mobilização e organização do povo, e procurando ‹‹fabricar milhares de eleitores›› (Scocuglia, 2001). Esse projeto foi abortado com o Golpe Militar de 1964.

Procurando uma alternativa à luta pela reforma agrária e pela educação de base, o governo brasileiro assina novos convênios assistencialistas com os EUA, no âmbito da designada Aliança para o Progresso (Leite, 2002). Paralelamente a ela foram criados programas setoriais como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, a Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul - SUDESUL e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA – todos ligados a uma situação de assentamento e de expansão produtiva agrícola e de educação informal (Leite, 2002). Tais programas tinham como objetivo principal, conter a expansão e a força dos movimentos agrários e das lutas pela terra e pelos direitos do trabalhador rural.

A demanda pela escolaridade aumentou significativamente na década de 1960, provocando uma crise no processo escolar brasileiro, devido à escassez de vagas nas escolas e gerando uma deterioração na qualidade do ensino. Essa crise serviu como justificativa para a assinatura dos convênios entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC, e a *United States Agency for International Development* - USAID, tendo como principal objetivo promover a

[15] A Lei nº 4.737, de julho de 1965, que instituiu o Código Eleitoral, estabeleceu a obrigatoriedade do voto, mas determinou que os analfabetos não poderiam alistar-se como eleitores.

eficiência e eficácia educacional, por meio da ampliação curricular da escola, a modernização dos canais educativos e a reestruturação do ensino superior nacional (Leite, 2002).

A LDB nº 5.692/71 de 11 de agosto, em seu artigo 47, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas agrícolas oferecerem "o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação," (LDB 5.692/71, Artigo 47); e, em seu parágrafo 2º, do artigo 11, permitiu na zona rural a adequação dos "períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras"(LDB 5.692/71, Artigo 11). Se, por um lado, esta Lei abriu espaço para a educação rural, por outro lado, estimulou "a reunião de pequenos estabelecimento em unidades mais amplas" (LDB 5.692/71, Artigo 3º), ou seja, a extinção das escolas multisseriadas rurais. A LDB nº 5.692/71 de 11 de agosto, também, não conseguiu atingir seus objetivos de valorizar a educação rural, por não ter incorporado as exigências do processo escolar rural em suas orientações direcionadas às escolas localizadas nas zonas urbanas e por priorizar o ‹‹treinamento profissional››.

Este período foi marcado pela crescente dependência econômica do país em relação aos países do bloco capitalista, por meio do Fundo Monetário Internacional - FMI e pela anulação dos direitos civis e da cidadania. A política social brasileira teve a educação como apenas mais um indicador do subdesenvolvimento do país. O analfabetismo foi considerado no discurso político como ‹‹uma chaga a ser combatida››, pois "era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata." (Romanelli, 1998, p. 234). Foi esta necessidade de mão de obra especializada que possibilitou suporte filosófico e ideológico para projetos do Ministério de Educação e Cultura – MEC, como o Programa de Educação para a Zona Rural – PRORURAL, vinculado ao Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA, cujo objetivo era "promover a formação de profissionais de nível médio para o setor primário, bem como a qualificação de mão-de-obra, disponível ao desenvolvimento da zona rural" (IICA, 1983, p. 17-18) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

O MOBRAL foi criado em 1967 tendo como objetivo a "alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos" (Lei 5.379/67, Artigo 2º), contando com a "cooperação das autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas." (Lei 5.379/67, Artigo 2º). Mantinha-se o objetivo de aumentar o contingente eleitoral, "pois o governo depende do eleitorado rural que, por sua vez, vive numa situação de inteira

dependência dos chefes locais" (Saviani, 2007a, p. 189). O MOBRAL concentrou "basicamente sua atividade na zona rural e com uma produtividade muito baixa: por cada 100 alunos conveniados só conseguiu em 10 anos, alfabetizar efetivamente 25 alunos". (IICA, 1983, p. 38). Estes dados induzem-nos a acreditar que políticas educacionais voltadas para a ‹‹ordem e o progresso››, criadas durante a ditadura militar de 1964, como o MOBRAL tinham como grande objetivo o ‹‹treinamento profissional›› e a alfabetização em massa das camadas desfavorecidas, especialmente as localizadas nas zonas rurais, favorecendo o ‹‹voto de cabresto››[16], incluindo a opressão e o autoritarismo militarista, e retirando o componente conscientizador e libertador do Método Paulo Freire. Estas são as motivações que nos levam a concordar com Gilberto Freyre (1980), ao dizer que,

> "a tradição conservadora no Brasil sempre se tem sustentado do sadismo do mando, disfarçado em ‹‹princípio de Autoridade›› ou ‹‹defesa da Ordem››. Entre estas duas místicas - a da Ordem e a da Liberdade, a da Autoridade e a da Democracia – é que se vem equilibrando entre nós a vida política, precocemente saída do regime de senhores e escravos. Na verdade, o equilíbrio continua a ser entre as realidades tradicionais e profundas: sadistas e masoquistas, senhores e escravos, doutores e analfabetos, indivíduos de cultura predominantemente europeia e outros de cultura principalmente africana e ameríndia."(Freyre, 1980, p. 52).

1.4 Contextualização do Programa Escola Ativa

Fruto de um grande processo de luta dos movimentos sociais, dos partidos de oposição e dos professores, os quais reivindicavam "maior participação nas decisões; na elaboração do projeto pedagógico das escolas; na gestão do ensino; na formação das políticas educativas" (Saviani, 2007a, p. 448), os vinte anos de ditadura militar chegam ao seu fim, no ano de 1985. O fim da ditadura militar permitiu um processo constituinte, largamente participativo, que culminou na Constituição Federal de 1988. Esta Lei juntamente com as subsequentes, estabeleceram e regulamentaram diversas reivindicações antigas dos professores como: a gestão democrática, o concurso público do corpo docente e administrativo e o projeto político-pedagógico de cada escola. Assim, estas Leis passaram para o professor a responsabilidade do "êxito da escola e da política educacional" (Saviani, 2007a, p. 448).

[16] "Embora essa prática ‹‹do voto de cabresto›› seja característica da velhíssima República (anterior a 1930) e tenha perdido força com a crescente urbanização da população e, sobretudo, com o voto secreto, ainda persiste no interior mais ou menos distante, com escassa atividade cultural e econômica e grande pobreza das pessoas." (Farhat, 1996. p. 970)

A Constituição Nacional de 1988 também proclamou a educação como um direito de todos e dever do Estado, transformando-a assim, em um direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Com este intuito, o Governo Federal criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR (Constituição, 1998, Artigo 62), reabrindo assim, a discussão sobre a educação rural e a definição de políticas públicas para o setor. Contudo, seu trabalho restringia-se aos mesmos paradigmas voltados para a formação de mão de obra, ministrando cursos voltados para a extensão rural, ou seja, para o ‹‹treinamento profissional››. A educação regular da primeira fase do ensino fundamental, ministrada nas escolas rurais, manteve-se ignorada.

O resultado de um grande processo de luta contra o autoritarismo da ditadura militar, e de discussão sobre os processos necessários para o avanço da educação brasileira foi a promulgação da LDB nº 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Uma das diretrizes estabelecidas nesta LDB foi a desvinculação da escola rural com a escola urbana, estabelecendo o princípio da adequação dos conteúdos e do calendário escolar, em conformidade com a realidade e peculiaridades da vida rural. Contudo a LDB nº 9.394/96 , novamente, foi omissa em relação à manutenção, financiamento, e apoio às escolas da primeira fase do ensino fundamental, localizadas nas zonas rurais. Foi omissa também, em relação às orientações pertinentes às escolas multisseriadas e ao transporte escolar das crianças das zonas rurais para as zonas urbanas, como se pode ler no Artigo 28:

> “Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.” (LDB 9.394/96, Artigo 28).

É possível observar pelo artigo 28, que a LDB, aprovada em 1996 e ainda em vigor, avançou em relação às LDB anteriores, ao demonstrar a preocupação com um ensino rural, ao indicar que este deve adaptar-se às características do meio, e dispondo sobre as modificações necessárias da estrutura curricular adequação “à natureza do trabalho na zona rural” (LDB 9.394/96, Artigo 28). A ação pedagógica, assim entendida, passa a ser ato político enquanto cognição consciente e intimamente ligada ao cotidiano rural. No entanto, a omissão pelo fato de não restringir o encerramento das escolas rurais e nem regulamentar o transporte dos

alunos para as cidades, permitiu, o progressivo e acelerado processo de extinção destas escolas.

A Lei nº 9.242, de 24 de dezembro de 1996, instituiu o FUNDEF. A instituição deste fundo consistiu numa grande mudança da estrutura de financiamento do ensino no Brasil, ao definir que seriam destinados ao ensino fundamental 15%, dos 25% das receitas dos estados e municípios vinculados à educação, estabelecidos na Constituição de 1988. Deste recurso, um mínimo de 60% deviam ser gastos na remuneração dos professores e profissionais que exercessem funções na área pedagógica. Deduzida a folha de pagamento, o restante poderia ser gasto em outras despesas, nomeadamente a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

A criação do FUNDEF introduziu novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de estados e municípios, promovendo uma partilha de recursos entre o governo estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino, o que contribuiu para acelerar o processo de municipalização da primeira fase do ensino fundamental, o qual é obrigatório para as crianças de 6 a 10 anos, em um período mínimo de 5 anos. O fato das escolas multisseriadas localizadas nas zonas rurais se inserirem nesta etapa de ensino, originou que ficassem sob a atribuição e responsabilidade dos sistemas municipais de educação.

Neste contexto, de fortalecimento da "oferta de educação básica para a população rural" (LDB, 1996, art. 28) e em busca de realizar as "adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural" (LDB, 1996, art. 28), foi criado o Programa Escola Ativa no ano de 1997, no Brasil. Este Programa baseou-se na experiência pedagógica colombiana, denominada de *Escuela Nueva.* (FUNDESCOLA, 1999, 2005). A implantação desta estratégia metodológica iniciou-se em 69 escolas, nos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste, no âmbito do MEC. (FUNDESCOLA, 2005, P.12).

A ‹‹tradução››[17] do *modelo Escuela Nueva* para o Programa Escola Ativa contou com o apoio técnico do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o qual foi responsável pela tradução do manual da Escola Ativa para a formação de professores

[17] Para Boaventura Sousa Santos trabalho de tradução dos saberes, "parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e que, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas" (Santos, 2004, p. 8) e é desenvolvido por meio das práticas sociais de seus agentes.

(FUNDESCOLA, 1999). O manual foi publicado originalmente em espanhol, no ano de 1996, pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico, Divisão de Recursos Humanos, do Banco Mundial e pelo UNICEF, Escritório de Regional para a América Latina e Caribe, sendo foi fruto de uma adaptação e complementação do manual *Hacia La Escuela Nueva*, da autoria de Vicky Colbert, Beryl Levinger e Oscar Mogollón, publicado pelo Ministério de Educação da Colômbia, no ano de 1996. (FUNDESCOLA, 1999).

O Programa Escola Ativa também contou com o apoio técnico do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, responsável pela contratação da equipe técnica responsável pela coordenação, planejamento, execução e monitoramento do Programa Escola Ativa, no âmbito do Projeto Nordeste (FUNDESCOLA, 2005). O processo de implantação e implementação do Programa Escola Ativa foi inicialmente coordenado a nível nacional, por Fernando Ferreira Piza, entre o ano de 1997 a 2003, e, posteriormente, por Lilian Barbosa Sena, entre os anos de 2004 a 2007. Por meio do PNUD, foram contratadas assessoras técnicas[18] para fazer o monitoramento do programa e dar assistência técnica direta às escolas multisseriadas rurais[19].

O Projeto Nordeste, cujos investimentos foram no valor de 800 milhões de dólares, iniciou suas atividades no ano de 1993 e encerrou suas atividades no ano de 1999. As ações do Projeto Nordeste foram incorporadas, com algumas modificações, ao Programa Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, que teve seu início no ano de 1998. A principal modificação foi na concepção, pois o Projeto Nordeste tinha um formato semelhante aos programas financiados pelo Banco Mundial das décadas de 1970 e 1980, que eram direcionados especialmente para a construção de infraestruturas físicas. O FUNDESCOLA procurava "mudar a cultura das secretarias de Educação e da comunicação escolar, incentivando o planejamento e a participação, e com um forte componente de mobilização social pelo direito de toda criança brasileira de receber uma educação de qualidade." (FUNDESCOLA, 1999, nº 26, p. 2). As ações do Projeto Nordeste foram incorporadas ao FUNDESCOLA, que incluía, entre outros, o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM, o Plano de Desenvolvimento das Escolas - PDE e o Programa Escola Ativa.

[18] A equipe técnica que atendia as escolas rurais do Estado de Goiás era composta apenas por mulheres.
[19] Abordado no tópico 2.3.7 ‹‹Formação de professores››

No FUNDESCOLA foram investidos cerca de 1 bilhão e 300 milhões de dólares, financiados 50% com recursos do Governo Federal e os outros 50%, a partir de um empréstimo do Banco Mundial, em conformidade com o Acordo de Empréstimo número 4.311BR, no âmbito do Projeto BRA 98/011 do PNUD (FUNDESCOLA, 1999, nº 26). Uma das modificações realizadas foi a ampliação da área de atuação, que inicialmente restringia-se apenas à Região Nordeste, passando a incorporar também as Regiões Norte e Centro-Oeste. Assim, como o Programa Escola Ativa era um dos programas que compunham o FUNDESCOLA, a partir de então, procedeu-se à adoção da Escola Ativa nos 19 estados, que compõem estas três regiões do Brasil. No ano de 2002, o Programa Escola Ativa atendia 3.194 escolas localizadas na zona rural. (FUNDESCOLA, 2002a, nº 56).

No ano de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA. Tal evento foi organizado pelo Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília-GT-RA/UnB, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, representado pelo seu setor de educação, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, e também, o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura - UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

As reivindicações e discussões oriundas do ENERA tiveram como consequência a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, no ano de 1998, por parte do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. O PRONERA foi criado com o objetivo de ‹‹ampliar os níveis de escolarização›› para os jovens e adultos trabalhadores dos assentamentos rurais, estabelecendo, assim, sua atuação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos - EJA, do Ensino Médio e Técnico Profissionalizante e do Ensino Superior. O PRONERA também teve a função de capacitar educadores e coordenadores que agem como multiplicadores nas áreas de reforma agrária e de atividades comunitárias nos assentamentos. (INCRA, s.d.).

Também como resultado das discussões e reinvindicações do I ENERA, foram realizadas duas Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo - CNEC, a primeira no ano de 1998 e a segunda, no ano de 2004, no município de Luziânia, no Estado de Goiás, organizadas pelo MST, com o apoio da CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF (CNEC, 2004). Tais conferências reivindicaram:

- “a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;

- a demarcação, homologação e desintrusão das terras indígenas;
- o reconhecimento e a titulação coletiva de terras quilombolas;
- a regularização dos territórios remanescentes de quilombos;
- a demarcação e regularização das terras de ribeirinhos e pescadores;
- o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
- as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais;
- a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
- o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate de todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- a articulação campo – cidade, o local - global." (CNEC, 2004, p. 285)

Um dos resultados das discussões realizadas na I Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi a elaboração pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, regulamentando as determinações estabelecidas no artigo 28, da LDB nº 9.394/96. Esta Resolução também buscou atender às reivindicações levantadas pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelo governo e pelas ONGs, que formaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

No ano de 2003, início do governo do Partido dos Trabalhadores - PT, a equipe responsável pela coordenação nacional do Programa Escola Ativa sofreu grandes modificações, tanto em relação aos recursos financeiros quanto humanos[20] e operacionais, bem como na sua própria estrutura. Uma das modificações adotadas foi a não renovação do convênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. O encerramento do convênio entre o Governo Federal e o PNUD teve como primeira consequência a demissão das assessoras técnicas contratadas por este órgão, para dar o apoio técnico às professoras e aos professores das escolas multisseriadas rurais. Desta maneira, ficou a cargo das administrações municipais, estaduais e universidades, a responsabilidade de dar a formação e o apoio pedagógico às escolas multisseriadas rurais.

No ano de 2004 foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Coordenação-Geral de Educação do Campo com a responsabilidade de elaborar e conduzir uma Política

[20] Um dos grandes problemas na mudanças de governo, é a falta de continuidade das políticas públicas e a troca das equipes técnicas, motivadas pelos interesses dos grupos políticos. As novas equipes que chegam sempre menosprezam o trabalho já realizado, desprezando todo o tempo dedicado pelos atores envolvidos e os recursos financeiros investidos em formação de pessoal, materiais pedagógicos, entre outros (Cunha, 2011).

Nacional de Educação do Campo. Com essa medida, institucionalizou-se o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo - GPT e incentivou-se a criação de Comitês ou Fóruns e de Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo.

No ano de 2008, a direção nacional do Programa Escola Ativa passa a ficar sob a responsabilidade da então criada Coordenação Geral de Educação do Campo - CGEC, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico - Raciais, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação. (Hage & Rocha, 2010). Ao passar para a incumbência da Coordenação Geral de Educação do Campo, a Escola Ativa sofreu inúmeras modificações em suas estratégias estruturantes (Cunha, 2011). Embora tenha sido a única politica pública nacional voltada para atender as escolas rurais multisseriadas da primeira fase do ensino fundamental que existiu na história da educação brasileira (Hage & Rocha, 2010), o Programa Escola Ativa acabou por ser extinto no ano de 2012.

Não obstante todas as discussões e movimentações verificadas em torno de ‹‹Por uma Educação do Campo››, o acelerado processo de extinção das escolas rurais manteve seu curso, como demonstram os dados da tabela 6, não tendo sido realizada qualquer ação concreta para impedir que as escolas fossem fechadas. Pelo contrário, a cada ano o Governo Federal investe mais recursos no financiamento do transporte escolar (tabela 7), transportando as crianças para a cidade, e, por essa via, fomentando, induzindo e consolidando o êxodo rural, como temos vindo a referir. Por outro lado, cada vez menos recursos são repassados para os municípios investirem nas escolas multisseriadas rurais. Um bom exemplo é o Dinheiro Direto na Escola que era repassado pelo Governo Federal diretamente para ‹‹todas as escolas››. No entanto, o critério ‹‹todas as escolas›› excluía as escolas com menos de 20 alunos, e como a maioria das escolas multisseriadas rurais não possuem esse número mínimo de alunos, consequentemente estas escolas ficaram privadas desse financiamento federal. (FUNDESCOLAa, 2002).

1.5 A extinção das escolas rurais multisseriadas

O processo de extinção das escolas rurais foi consolidado no final do século XIX, em consonância com os paradigmas do desenvolvimento industrial e de urbanização da população. Tais paradigmas levaram à construção dos primeiros grandes edifícios para o funcionamento de escolas públicas no Brasil, com a finalidade de fechar as pequenas escolas isoladas e multisseriadas. Assim, as escolas rurais passaram a ser, progressivamente, substituídas pelos os chamados Grupos Escolares ou Escolas Reunidas, as quais se foram fortemente popularizando.

> "Em alguns municípios do interior da Bahia, encontram-se, ainda hoje, edifícios construídos na década de 1950 com a denominação de "Escolas Reunidas", expressando assim a política de extinção das "escolas isoladas", que funcionavam num regime "multisseriado". (Hage & Rocha, 2010, p.42)

As políticas desenvolvimentistas do capitalismo industrial e do crescente agronegócio, regidas pelo lucro e pelo consumo, as quais incentivaram a mecanização da produção rural provocando o desemprego em massa dos trabalhadores rurais, a concentração acelerada e ilimitada de terras e riquezas, aliadas a carência de políticas voltadas para a agricultura familiar, foram as causas do acelerado e progressivo êxodo rural brasileiro.

Tais políticas que geram o êxodo rural, tiveram também como consequência direta a crescente extinção das escolas rurais (tabela 06). No entanto, como vimos, a extinção dessas escolas, de forma implícita, contribui para fortalecer as políticas desenvolvimentistas de concentração de terras e de riquezas, que atende aos interesses dos capitalistas e latifundiários do agronegócio[21], pois a falta delas é um fator fundamental para indução e expulsão das pessoas[22] das zonas rurais para as zonas urbanas, considerando que a presença dos serviços educacionais e sanitários "*en su entorno residencial es clave. De hecho, las prestaciones derivadas de ambos servicios son el único medio para atender sus necesidades cotidianas.*" (Escribano, 2014, p. 152).

José Eustáquio Romão (1992), aquando da sua passagem como Secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora (1983/88), foi o protagonista de uma destas iniciativas de nucleação, que consistiu na "separação dos alunos por série e sua reaglutinação com os de mesma série das demais escolas, de modo a constituírem turmas unisseriadas em uma escola

[21] Ver item 1.1 Contextualização econômica do mundo rural brasileiro.
[22] Ver item 1.2 O êxodo rural brasileiro.

maior, localizada na sede do distrito" (Romão, 1992, p. 122), ou seja a extinção das escolas rurais. No ano de 1984, Romão (1992) constatou que, embora tenha investido todos os esforços disponíveis, tanto financeiros quanto humanos, os resultados das taxas de aprovação e permanência das escolas rurais estavam aquém do desejado. A equipe técnica da Secretaria de Educação elaborou um relatório atribuindo os resultados negativos ao fato de existirem classes multisseriadas nestas escolas. "A forma de equacionar o problema, bem como a solução tendencialmente dominante tem, no entanto, sido ditadas, no essencial, por meros critérios de eficiência administrativa e de economia: fechar as escolas e deslocar as crianças das comunidades isoladas para as escolas ‹‹e localidades›› de maior dimensão" (Amiguinho et. al., 1994, p. 13-14). Assim, a equipe técnica recomendou a extinção das escolas isoladas e a transferência dos alunos para uma escola localizada na sede do Distrito, alegando os seguintes motivos:

1. "separação dos alunos, por série, facilitando o atendimento dos professores;
2. concentração dos serviços de supervisão pedagógica e orientação educacional em uma só escola;
3. facilitação dos serviços de apoio, evitando-se a multiplicação de viagens, equipamentos e equipes de trabalho;
4. não-necessidade de expansão do quadro de pessoal, aliás, com a possibilidade de sua diminuição (especialmente auxiliares de serviços gerais);
5. especialização de docentes para o trabalho com apenas uma série." (Romão, 1992, p.128)

Este relatório da equipe técnica da Secretaria Municipal de Juiz de Fora retrata o quanto o imaginário simbólico dos educadores e educadoras é dominado pelo preconceito globalizado existente em relação às escolas multisseriadas, ao atribuir-lhes a causa do fracasso escolar. Como "a globalização pressupõe localização" (Teodoro, 2011, p. 41) este preconceito detectado localmente em Juiz de Fora é um bom exemplo, pois é disseminado de forma global. Tal preconceito globalizado resulta do fato da sala multisseriada não se enquadrar no modelo escolar baseado no magistrocentrismo, em que o conhecimento humano é fragmentado em conteúdos padronizados, divididos em séries, distribuídas em tempos rígidos, imposto pelo modelo de administração do capitalismo industrial. A nucleação das escolas rurais tem como principal objetivo adequar a escola rural às caraterísticas da escola urbana tradicional, homogeneizada e hierarquizada através da divisão por séries.

Romão (1992) refere que o relatório técnico da Secretaria Municipal identificou algumas dificuldades, tais como: a "necessidade de deslocamento dos alunos" (Romão, 1992,

p. 128), o que, consequentemente, "exigiria condução e melhor manutenção das estradas vicinais" (Romão, 1992, p. 128). O transporte dos alunos para a sede do Distrito também necessitaria de "custos adicionais com combustível, motorista e manutenção dos veículos" (Romão, 1992, p. 128). Outro obstáculo, levantado pela equipe técnica, foi a "incapacidade financeira do Município para aquisição dos veículos" (Romão, 1992, p. 128).

Embora este fato tenha ocorrido há cerca de 30 anos, em um município do interior do Estado de Minas Gerais, todas as desvantagens apontadas no relatório da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação ainda se verificam, sendo condizentes com a atual realidade da maioria dos 5.565 municípios existentes no Brasil. As desvantagens levantadas continuam a ser afastadas e ignoradas sob a mesma alegação de que "os estudos e cálculos demonstraram racionalidade econômica, administrativa e pedagógica" (Romão, 1992, p.128). As soluções encontradas para superar as desvantagens da nucleação das escolas rurais são comuns a todas as administrações municipais: uma delas é a busca pelo apoio e comprometimento do órgão municipal responsável pelas obras em cuidar das estradas; a outra, já encontrada na época, e que atualmente continua a ser a mesma, é o pedido de apoio ao FNDE para o financiamento da aquisição dos ônibus escolares.

> "Aqui cabe um longo parênteses: como sempre ocorre no poder público, elabora-se um projeto para ser testado localizadamente e, se der certo, ele é universalizado. Ocorre que o projeto experimental é sempre elaborado com um grau de perfeccionismo não replicado na sua expansão, pois o entusiasmo da primeira hora e da novidade não embala o trabalho cotidiano, e as avaliações de experiências no Brasil raramente são feitas para embasarem a fundamentação e implementação de políticas mais abrangentes. Nesses casos, ocorre sempre uma fatal crise de crescimento de projetos experimentais." (Romão, 1992, p. 129)

As justificativas e as soluções encontradas para superar as desvantagens e os obstáculos existentes no ano de 1984, no Município de Juiz de Fora, são as mesmas utilizadas em todos os municípios brasileiros que optaram pela extinção das escolas rurais. São também as mesmas que estão sendo utilizadas em Portugal (Amiguinho, et. al., 1994; Amiguinho, 2003, 2005, 2007, 2008; Canário, 1995, 2007; D'Espiney, 1994, 2003) e, provavelmente, foram as mesmas utilizadas no processo fracassado dos Estados Unidos (Romão, 1992). Tais justificativas e soluções respaldaram e induziram a decisão dos dirigentes municipais de extinguirem 60.701 turmas multisseriadas, em 15 anos; considerando que, no ano de 1998, existiam 148.962 turmas multisseriadas e, no ano de 2013, foram reduzidas para 88.26 turmas multisseriadas, no Brasil (tabela 06).

TABELA 06

Número de turmas multisseriadas na primeira fase do ensino fundamental (1998-2012)

Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Goiás
1998	148.962	22.841	67.294	35.472	17.596	5.759	2.451
1999	133.545	23.300	71.763	19.423	13.754	5.305	2.073
2000	134.581	23.271	75.027	18.872	12.079	5.332	1.810
2001	125.627	23.041	70.812	17.550	10.244	5.980	1.509
2002	117.871	21.977	66.645	16.908	9.053	5.588	1.285
2003	111.653	21.495	62.803	16.776	7.987	3.392	1.152
2004	110.661	21.005	62.135	16.079	7.356	3.386	1.162
2005	106.454	20.811	59.818	16.003	6.566	3.256	1.027
2006	102.905	19.984	58.261	15.016	5.964	2.680	1.576
2007	93.884	19.229	55.618	11.962	4.729	2.346	625
2008	98.899	20.480	57.474	13.188	5.301	2.456	784
2009	96.634	20.594	56.389	12.019	5.017	2.615	733
2010	97.623	21.762	56.858	11.488	4.894	2.621	625
2011	95.402	21.833	55.212	10.983	4.585	2.789	637
2012	93.493	21.581	53.537	11.069	4.463	2.843	628
2013	88.261	21.237	49.518	10.346	4.364	2.796	566

Fonte: INEP - Sinopses Estatísticas da Educação Básica - 1998 a 2013

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, ofereceu maior autonomia aos municípios, ao atribuir-lhes a responsabilidade de organizar o seu sistema de ensino, como estabelece o § 2º, do Art. 211, da Seção I, do Capítulo III, "Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil." A aprovação da LDB nº 9.394/96 e a Lei nº 9.424/96, do FUNDEF, permitiu a criação e a consolidação dos órgãos municipais de educação, bem como o processo de municipalização das séries iniciais do ensino fundamental. Consequentemente, os municípios passaram a desenvolver políticas educacionais pedagógicas e administrativas, como a construção de novas escolas e o transporte escolar, acelerando assim, o processo de extinção das escolas multisseriadas (tabela 06).

Os interesses das políticas econômicas do capitalismo industrial, dos latifundiários e do agronegócio são o pano de fundo, ou seja, a parte invisível do cenário. As políticas educacionais voltadas para o magistrocentrismo tradicional são a parte visível do cenário, ou seja, são as justificativas utilizadas pelos dirigentes municipais, para apoiarem a extinção das escolas rurais. Estes projetos são tidos como prioritários e a aprovação dos projetos, normalmente, é realizada de forma automática[23]. Mesmo que não haja recursos no orçamento

[23] Esta aprovação automática é realizada atualmente, pelo FNDE, por intermédio dos seguintes programas: Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE e o Caminho da Escola.

federal, eles fazem o remanejamento ou a suplementação orçamentária, como aparentemente ocorreu em Juiz de Fora devido à demora do repasse dos recursos: "rapidamente tivemos a notícia da aprovação dos recursos para a aquisição dos ônibus, se bem que o dinheiro demorou a chegar" (Romão, 1992, p. 129).

O encerramento das atividades das escolas multisseriadas rurais normalmente acontece de maneira arbitrária, autoritária e, de certa forma, truculenta. As autoridades municipais simplesmente tomam a decisão, sem levar em consideração as vontades e aspirações da comunidade rural, sem dialogar com os pais, professores e alunos. "O mero encerramento das escolas constitui, em última instância, uma forma de penalização, de punição, de certas comunidades pela crise e o ‹‹desfavor›› em que entraram (e se encontram)" (Amiguinho et. al., 1994, p. 14), mesmo quando revestidas das melhores intenções ou, simplesmente, por esquecimento de "consultar as próprias comunidades" (Romão, 1992, p. 130). Provavelmente, se por um acaso se lembrassem de as consultar, certamente iria ocorrer o mesmo que aconteceu em Juiz de Fora: "levamos o maior susto com a resistência comunitária à iniciativa" (Romão, 1992, p. 130).

Certamente as pessoas das comunidades tradicionais rurais, onde se localizavam as mais de 43 mil escolas extintas, nas duas últimas décadas, não tiveram a chance de serem ouvidas, como a equipe de Juiz de Fora o fez: "enquanto não chegava o dinheiro para a aquisição dos veículos, várias reuniões e sondagens foram feitas nas comunidades que teriam suas escolas desativadas" (Romão, 1992, p. 130). Caso ouvissem estas comunidades rurais, certamente iriam deparar com a mesma resistência dos *camaradas de Torrões:* "Nada as dobrava, nem mesmo as claras e sofisticadas justificativas financeiras, administrativas e pedagógicas, embora seus representantes não verbalizassem as razões da posição contrária" (Romão, 1992, p. 130).

Se as autoridades dos municípios onde se locavam as mais de 40 mil escolas extintas nos últimos 15 anos, consultassem as comunidades tradicionais rurais, certamente estas comunidades apresentariam os mesmos argumentos, que os *camaradas de Torrões* apresentaram à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, que segundo Romão (1992) poderiam ser transcritos desta maneira:

1. "Não conseguimos entender o fechamento de qualquer escola rural, depois de tanta conversa sobre não irmos para a cidade. [...]
2. O único órgão do governo que temos em nossa comunidade é a escola. Fechando-a, não temos mais nada. [...]

3. Ao fecharem a escolinha, não termos mais notícias da cidade, nem quem leve nossas notícias. [...]
4. Quando vocês fecharem a escolinha, não vão mais lembrar da gente. Vão esquecer de conservar a estrada que vem até ela, pois aqui não virá mais a supervisora, a orientadora, o dentista, o médico, o secretário, nem o prefeito! Aí, termos dificuldade de mandar o leite para a cooperativa, porque o caminhão de leite terá dificuldade em chegar até aqui. [...]
5. Não entendemos vocês querem que a gente participe da vida da escola, inclusive, com esse tal de Projeto Interação, se afastam cada vez mais, a escola da gente. [...]
6. Caminhar não é problema. Os meninos já caminham muito para chegar à escola. Andar de ônibus, também não. Eles até gostam. O problema não está na viagem que farão; está no fechamento da nossa escola! [...]
7. Quem vai nos ajudar nas festas? As professoras vão se amontoar em Torrões. Aí, eles vão ter toda ajuda; e a gente, nada. Eles não precisam de tanto. [...]
8. Olha, professor, com todo respeito, se vocês fecharem a escolinha, a gente prefere tirar os filhos e eles pararem de estudar, do que mandá-los para Torrões. [...]
9. Cada governo vem com uma novidade. Muitos deles não sabem a dificuldade que foi abrir e manter a escola, o "duro" que tivemos de dar para construí-la, conservá-la, receber a professora em casa; os anos e mais anos de abaixo-assinados, as idas à Prefeitura... Quando entrar outro prefeito..." (Romão, 1992, pp.130 - 132).

Este é o sentimento dos pequenos produtores rurais que tentam sobreviver, retirando da pequena produção de suas terras o sustento de sua família. Em sua humilde sabedoria, exprimiram o sentimento de impotência, ruptura e abandono ao assistirem à extinção de suas escolas rurais e à retirada de seus filhos da realidade em que vivem e convivem, obrigando-os gradativamente a perderem a sua identidade, a sua pertença ao mundo rural e a se urbanizarem. "O deslocamento dos alunos para a sede do Distrito (área mais urbanizada) era interpretado, corretamente, como um primeiro passo para a fuga definitiva para o meio urbano" (Romão, 1992, p. 130).

Quando os ‹‹camaradas de Torrões›› diziam "tanta conversa sobre não irmos para a cidade", estavam a ver, claramente, o pano de fundo do cenário, ou seja, a fuga das populações rurais para a cidade. Mesmo sendo vistos como roceiros e (alguns) analfabetos, conseguiam ler o mundo. "O encerramento da escola equivale, de fato, em muitos casos, ao desaparecimento do último sinal de reconhecimento, pela sociedade, da existência e identidade dessas comunidades" (Amiguinho, et. al., 1994, p. 14). A equipe técnica da Secretaria de Educação estava tão preocupada em adequar a escola rural aos padrões das escolas urbanas tradicionais, padronizadas e homogeneizadas, que no seu relato (Romão,

1992), não identificaram, em momento algum, que o que estava em jogo era a identidade e a sustentação destas comunidades. Não identificaram também a compreensão de que estavam, de maneira implícita, defendendo os interesses do latifúndio e do agronegócio, e que, de certa maneira, estavam induzindo as pessoas das comunidades tradicionais rurais a deixarem suas terras e a mudarem-se para as zonas urbanas.

Quando argumentavam que "o único órgão do governo que temos em nossa comunidade é a escola" (Romão, 1992, p. 130), pode aparentemente ser uma demonstração de dependência dos órgãos governamentais. Entretanto, demonstraram não ser uma questão de submissão, ao contrário, demostraram serem autônomos quando resistiram à decisão do Poder Público de fechar a escolinha multisseriada. As escolas rurais chegam a ser tão desassistidas pelo Poder Público, que muitas comunidades acabam arcando com as despesas de manutenção, como a comunidade em questão. Assim, o que os ‹‹camaradas de Torrões›› argumentavam é que "o Estado tem responsabilidades para com a sociedade civil, e elas não são definidas pelos agentes políticos, mas pelos atores da última" (Romão, 1992, p. 130).

Esta leitura sobre a responsabilidade do Estado é reforçada pela afirmação: "Quando vocês fecharem a escolinha, não vão mais lembrar da gente" (Romão, 1992, p. 131). Sabem que ao fechar a escola de sua comunidade, a presença de outros serviços públicos, como a saúde e a manutenção das estradas, poderá deixar de existir também. Transmitem o sentimento do abandono iminente, ao realçar que com a extinção da escolinha "vão esquecer de conservar a estrada que vem até ela" (Romão, 1992, p. 131). Realçaram, também, que consequente com a falta de manutenção da estrada "teremos dificuldade de mandar o leite para a cooperativa" (Romão, 1992, p. 131), ou seja, inviabilizaria o seu principal, ou talvez único, meio de subsistência econômica.

Os ‹‹camaradas de Torrões›› também deixam claro que, "ao fecharem a escolinha, não teremos mais notícias da cidade, nem quem leve nossas notícias" (Romão, 1992, p. 130). Estas escolas são o elo entre a vida do campo e a vida da cidade. Como salientou o poeta matuto Patativa do Assaré, "cante lá que eu canto cá" (Assaré, 1984), enfatizando poeticamente que a escola rural é o elo que cumpre o papel de fazer o vínculo entre a vida na zona urbana e a vida na zona rural, mas valorizando e preservando a identidade, os hábitos e os costumes dos seres humanos que trabalham, vivem e convivem nas localidades rurais.

É possível observar em suas falas que estas escolas exercem um papel educacional, que vai muito além da simples transmissão de conteúdos. A *escolinha*, como demonstram os

argumentos dos ‹‹camaradas de Torrões››, é o principal aglutinador da pequena comunidade que vive da agricultura familiar. É nela que as famílias e os sindicatos rurais se reúnem para discutir seus problemas em busca de soluções. A *escolinha* também é o local onde se realizam as festas, se realizam as missas, os casamentos e batizados, preservando assim, as raízes, a identidade destas comunidades tradicionais. Ao fechar a escola da comunidade e transportar seus filhos para as zonas urbanas, "era o Poder Público quem reforçava o sentimento de que a escola é algo estranho à comunidade, numa espécie de desapropriação do que deve ser, essencialmente público (comunitário)" (Romão, 1992, p. 130).

Os pequenos produtores rurais que trabalham de sol a sol, com a foice e a enxada na mão, retiram do seu suor e do de seus filhos boa parte da alimentação que vai para a mesa dos brasileiros que vivem nas cidades. Assim como as autoridades tentam fazer de conta que as escolas rurais multisseriadas não existem, também preferem ignorar a existência do pequeno agricultor familiar. Fecham suas escolas sem consultá-los e transportam seus filhos por longas e esburacadas estradas. Muitas pessoas das comunidades rurais "preferem tirar os filhos e eles pararem de estudar" (Romão, 1992, p. 132), do que os mandarem para a cidade.

> "Mais do que um simples capricho, antagônico à racionalidade administrativo-financeiro-pedagógica, a resistência alimenta-se da História de lutas pela conquista da escola travada pelos ascendentes e, para sua manutenção, pelos da geração atual. Revela-se ainda a profundidade da consciência de que um gesto comunitário atual é também histórico, ao mesmo tempo que, estrategicamente, um possível recuo forçado pelos que governam, não significa a capitulação: Quando entrar o outro Prefeito..." (Romão, 1992, p. 132)

Os ‹‹camaradas de Torrões›› ao expressarem que "cada governo vem com uma novidade" (Romão, 1992, p. 132), demonstraram a sua insatisfação com a falta de continuidade das políticas governamentais, as quais são implantadas de forma arbitrária, e que cada governante estabelece normas de acordo com seus interesses. Estas sucessivas «novidades» conduzem a "que se assista, por parte da opinião pública, a um aumento de dúvidas relativamente às instituições educativas, resultantes de um desfasamento entre os resultados anunciados por uma retórica otimista e a realidade percecionada" (Vieira, 2013, p. 91). Boa parte destes dirigentes municipais ignoram a realidade destas comunidades, não conhecem sua história e, muito menos, "não sabem a dificuldade que foi abrir e manter a escola, o ‹‹duro›› que tivemos de dar para construí-la, conservá-la, receber a professora em casa" (Romão, 1992, p. 132).

Ao afirmarem "quando entrar outro prefeito..." (Romão, 1992, p. 132), estão a sublinhar que a política de extinção das escolas rurais, provavelmente, será substituída por outra, não necessariamente pior ou melhor do que esta, podendo ser até a mesma, apenas mudando o nome, com uma nova roupagem, mas sempre omitindo as verdadeiras intenções, os verdadeiros interessados na extinção das escolas rurais. Os ‹‹camaradas de Torrões›› demonstram, em sua fala, todo o seu descontentamento em relação à descontinuidade das políticas governamentais.

Caso os dirigentes municipais ouvissem as comunidades rurais tradicionais, talvez eles compreendessem o quanto os argumentos e sentimentos eram profundos, pertinentes e realistas. Talvez eles tivessem tomado a mesma atitude e o mesmo bom senso do então Secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora, Professor José Eustáquio Romão, e recuassem "de sua racionalidade e [se mostrassem capazes de] incorporar outras, tão vivas (adequadas e oportunas) na consciência comunitária" (Romão, 1992, p. 132). Se isso tivesse acontecido, muito provavelmente não se teriam extinguido, nos últimos 17 anos (entre os anos de 1996 e 2013) 203.083 escolas rurais, no Brasil.

Caso os dirigentes educacionais não tivessem fechado as escolas rurais, certamente teriam a oportunidade de descobrir o mesmo que José E. Romão verificou quando retornou, como pesquisador, a essas comunidades seis anos após a resistência contra a nucleação das escolas rurais: "que os homens da zona rural guardam de seus valores, padrões e lutas" (Romão, 1992, p. 134) que os movem na defesa da sua escola, na sua comunidade. Mas também constatou "o entusiasmo dos habitantes da sede do Distrito com a nucleação e a resistência firme nos residentes das comunidades em que se localizavam as escolinhas" (Romão, 1992, p. 134), demonstrando que a experiência vivenciada pela equipe técnica que dirigiu, não foi suficiente para afastar o preconceito em relação às escolas multisseriadas. Abílio Amiguinho, Rui Canário e Rui D'Espiney salientaram que:

> "Não está em causa a defesa liminar do *status quo* em matéria de rede escolar, nem a rejeição absoluta de eventuais soluções de concentração, estudadas caso a caso e com a participação directa de todos os interessados. Está em causa uma política de encerramento de escolas e de concentração entendida como uma solução universal." (Amiguinho, et. al., 1994, p. 15)

Em uma sociedade em que a educação se encontra cada dia mais globalizada, com o conhecimento humano cada vez mais padronizado, fragmentado e distante da realidade dos alunos, as escolas multisseriadas rurais são entendidas como uma verdadeira aberração, são

identificadas como sinônimo de atraso e de fracasso escolar, diante dos paradigmas do modelo serial, classificatório e hierárquico da educação tradicional. Este pensamento, predominante no imaginário das pessoas que vivem nas zonas urbanas, é resultado do modelo globalizado imposto pelo sistema capitalista industrial, massificado, padronizado, classificado e hierarquizado.

> "Alguns autores enxergaram nessa aspiração uma espécie de alienação. Porém, em toda sociedade de classes, se os valores dos dominantes são apresentados como universais, tanto podemos entender a incorporação desses valores pelas camadas subalternas como espúria (alienada, portanto), como podemos interpretá-la como uma subversão no monopólio deles." (Romão, 1992, p. 135)

Os educadores e dirigentes educacionais das zonas urbanas não conseguem compreender que as altas taxas de repetência e evasão apresentadas nas escolas rurais não são devidas ao fato da escola ser multisseriada, e sim ao fato de tentarem impor neste tipo de escola a mesma gramática (Tyack & Cuban, 1995), o mesmo modelo tradicional, seriado, classificatório, hierárquico, com currículos, calendários e sistema de aprovação rígidos, vigente nas escolas urbanas. As históricas taxas de repetência, evasão e abandono das escolas rurais não se explicam apenas pelo fato de serem multisseriadas, mas sim como resultado da falta de compreensão de que "não é a clientela que deve se adequar à escola, mas esta é que tem de reformular seus mecanismos internos, para fazer face aos desafios colocados em cada contexto específico" (Romão, 1992, p. 133).

1.6 O programa de transporte escolar

Como vimos na experiência do Município de Juiz de Fora, vivenciada e relatada por Romão (1992), enquanto ator e investigador, a política educacional de extinção das *escolinhas* multisseriadas, fundindo-as para dar lugar às escolas nucleadas seriadas, só se efetivou porque foi complementada por um sistema de transporte, que busca os alunos nas zonas rurais para levá-los para as escolas das zonas urbanas. Assim, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, criou o Programa Nacional de Transporte Escolar - PNTE, no ano de 1994, cujos recursos são financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE,

> "define-se o transporte escolar rural como aquele transporte gratuito e em veículo exclusivo utilizado por alunos residentes na área rural e que estudam na área rural, ou por alunos residentes na área rural e que estudam na área urbana. Ademais, o transporte também pode ser utilizado por alunos que residem na zona urbana e que estudam na zona rural, entretanto, esses casos são raros. Está implícito nesse

> conceito que, devido à carência de grande parte das famílias que residem no meio rural, o transporte é um meio necessário para que a criança tenha acesso à escola, além de ser um direito garantido em lei independente da renda." (Silva, 2009, p. 57).

A criação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNTE é o resultado de antigas e diversas solicitações e projetos dos Municípios, como o exemplo do projeto de Juiz de Fora realizado, no ano de 1984, ou seja, dez anos antes da criação do PNTE. Posteriormente, o PNTE foi dividido para poder dar melhor assistência aos municípios. Acreditando na "inevitabilidade da oferta do transporte rural escolar" (GEIPOT, 1999, p. 1), o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, executa atualmente dois programas voltados ao transporte de estudantes da zona rural: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Caminho da Escola.

A inevitabilidade da oferta do transporte escolar (GEIPOT, 1999) é fundamentada pela crença que a distância, que os alunos precisam percorrer até chegar à escola, é um dos principais fatores que contribuem para as altas taxas de repetência e evasão escolar nas zonas rurais. Acreditando-se que o baixo rendimento pode ser provocado devido ao cansaço proveniente das muitas horas de caminhadas, por extensos percursos, o transporte escolar tem a função de minimizar estes problemas, viabilizando o acesso dos alunos à escola. Assim, quanto maiores as distâncias a percorrer, mais este serviço torna-se imprescindível (Silva, 2009).

> "O importante, com isso tudo, é que nuclear escolas corrobora para o aumento da necessidade de transporte por parte dos alunos. Isso porque tais escolas ficam mais afastadas da moradia dos alunos, estreitando assim ainda mais a relação aluno-escola. Exige, ainda, que os atores envolvidos na educação - escola, alunos e o Poder Público, principalmente - pensem no transporte escolar rural como um meio para que o sistema escolar funcione bem." (Silva, 2009, p. 57).

Estes foram os motivos que levaram o Governo Federal a criar o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, que foi instituído no ano de 2004, para dar apoio especificamente ao transporte escolar utilizado pelos alunos residentes na zona rural, com idades entre 6 e 17 anos. Financiado, em caráter suplementar, pelos Estados, o Distrito Federal e Municípios, o PNATE consiste no financiamento automático para a manutenção de veículos escolares e para a contratação de serviços terceirizados de transportes, tendo como base o quantitativo de alunos transportados e recenseados no censo escolar, relativo ao ano anterior ao do atendimento.

As duas regiões brasileiras que possuem o maior número de alunos residindo na zonas rurais, correspondendo a um total de 68%, são também as regiões que menos transportam seus alunos. A região que menos transporta alunos é o Nordeste, com 37%, e a segunda é a do Norte, com 39%, contrastando com as regiões Sudeste (64%), Centro-Oeste (73%) e Sul (80%),que transporta 80% dos alunos das zonas rurais para as zonas urbanas (Silva, 2009). Ao observarmos a quantidade existente de turmas multisseriadas na primeira fase do ensino fundamental (tabela 06), constatamos que as duas regiões brasileiras que menos transportam alunos são as mesmas que possuem o maior número de escolas rurais multisseriadas. Em contrapartida, se observamos a distribuição percentual da população e a situação de domicílio (tabela 04), constataremos que estas regiões são também as que possuem a maior percentagem de pessoas residindo nas zonas rurais.

No ano de 2005, as regiões brasileiras que mais foram beneficiadas com o PNATE foram as regiões Nordeste e Norte, mas o investimento não correspondeu a 20% do total dos recursos utilizados em transporte escolar no Nordeste e menos de 15% no Norte. Cerca de 35% dos alunos transportados estudam na rede estadual de educação. No entanto, os municípios são os principais responsáveis pelas despesas com o transporte escolar, tendo em vista que, nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, a participação municipal foi cerca de 55%, e a Nordeste de 42% (Silva, 2009).

Os valores a serem distribuídos aos municípios são calculados considerando fatores como: quantidade de alunos da educação básica pública; número de residentes nas áreas rurais e quantidade de estudantes que fazem uso do transporte escolar; e tomando como referência os dados do censo escolar do ano anterior. Para que os repasses dos recursos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE fossem equitativos, foi criado um indicador denominado de Fator de Necessidade de Recursos do Município - FNRM. Este indicador tem como critérios outros fatores como: a área dos municípios; a população residente nas zonas rurais (com base em dados do IBGE); a posição do município na linha de pobreza (com base nos estudos realizados pelo IPEA); e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, indicados pelo INEP (FNDE, 2012a).

No entanto, tendo igualmente em conta uma distribuição equitativa dos recursos federais, "os municípios com maiores recursos e com mais alunos transportados (modelo residual) devem receber um menor percentual do recurso PNATE, enquanto que municípios que apresentam maiores distâncias a serem percorridas devem receber um maior percentual

do recurso" (Silva, 2009, p.98). Esta distribuição só será possível se forem considerados diversos fatores como: capacidade de autofinaciamento do município, número e localização da população residente na região em idade escolar, as características desta população e as peculiaridades de cada região (como relevo e clima), dimensões dos municípios e situação das estradas. Entretanto, existe carência de informações confiáveis no Governo Federal que possam retratar o contexto das diversas realidades dos municípios brasileiros.

TABELA 07

Quantidade de escolas rurais e turmas multisseriadas, orçamento anual do PNATE

Anos	Escolas rurais	Turmas Multisseriadas	Aluno/PNATE	PNATE orçamento (milhões)
2013	70.816	88.261	4.420.264	R$ 581.399.889,47
2012	74.112	93.493	4.507.241	R$ 591.216.004,75
2011	76.229	95.402	4.558.465	R$ 573.815.057,44
2010	79.388	97.623	4.656.704	R$ 596.461.274,66
2009	77.283	96.634	4.652.477	R$ 418.976.595,54
2008	80.756	98.899	3.294.936	R$ 289.587.265,75
2007	85.663	93.884	3.473.360	R$ 291.994.969,03
2006	86.170	102.905	3.308.673	R$ 275.995.250,22
2005	90.413	106.454	3.211.128	R$ 246.931.651,50
2004	100.357	110.661	3.219.975	R$ 240.998.644,66

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica - INEP – MEC /
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE – MEC

Entre os anos de 2004 e 2013, ou seja, em seis anos de existência, o PNATE recebeu um incremento financeiro de 64%. Em compensação, neste mesmo período, 29.541 escolas rurais foram extintas (tabela 07). As políticas de acelerada extinção das escolas rurais, diminuindo cada vez mais a oferta de educação nas localidades rurais, são as principais causas do aumento acelerado na demanda pelo transporte escolar. Em contrapartida, a falta de investimento nas escolas rurais e o crescente investimento em transporte escolar funcionam como fator de indução para a extinção destas escolas.

> "Sobre o percentual de alunos da área rural que utiliza o transporte escolar público, apesar de sua aparente elucidação da problemática, um aspecto importante permanece obscuro: a necessidade do transporte, isto é, será que toda a população em idade escolar residente na área rural necessita realmente do transporte escolar para se deslocar até a escola? Obviamente que a grande maioria necessita desse transporte, devido ao processo de nucleação das escolas rurais discutido anteriormente, entretanto, tal questão só seria respondida de fato se fosse possível quantificar quantos desses realmente necessitam." (Silva, 2009, p. 101).

Mesmo com o crescente investimento, o recurso suplementado pelo governo federal, por intermédio do PNATE, é importante em alguns municípios, mas em algumas localidades é irrelevante. A deficiência nos parâmetros para distribuição equitativa dos recursos faz com que as condições do transporte escolar sejam muito diferenciadas nas diversas localidades. Segundo a Confederação Nacional dos Municípios – CNM, cada aluno custa por ano, em média, R$ 924, como a suplementação de investimentos do PNATE variando entre R$ 120,73 e R$ 172,24 por ano. A participação do Governo Federal representa apenas cerca 14% do montante das despesas totais com transporte escolar (CNM, 2011).

Niquelândia é o maior município do Estado de Goiás, e terceiro maior do Brasil, numa área de quase dez mil quilômetros quadrados; de acordo com o censo do IBGE no ano de 2010, possuía 42.380 habitantes. O ex-prefeito, Ronan Rosa Batista, informou-nos, em entrevista concedida para nossa pesquisa de mestrado (Cunha, 2011), que a suplementação que o governo federal vinha repassando representava cerca de apenas 11%, que a do governo estadual correspondia a cerca de 12% e que o município gastava de seus cofres cerca de 77% do total das despesas referentes ao transporte escolar.

O governo federal criou, no ano de 2007, o programa Caminho da Escola, o qual consiste na aquisição de veículos padronizados pelo FNDE e em parceria com o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - INMETRO, para garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes, adequado às condições de trafegabilidade das vias das zonas rural e urbana brasileiras. Os ônibus possuem o chassi, a dianteira e a traseira com uma altura mais elevada, com o objetivo de diminuir as colisões dos veículos provocadas pelas más condições das estradas rurais. Estes veículos possuem poltronas mais confortáveis e pneus maiores do que os veículos convencionais, visando melhorar a trafegabilidade e facilitar a saída dos atoleiros (FNDE, 2012b).

Nos três primeiros anos de funcionamento do programa Caminhos da Escola, os municípios adquiriram um total de 12.091 ônibus escolares, por meio de convênio com FNDE, via financiamento do Banco Nacional do Desenvolvimento - BNDES ou recursos próprios. Destes foram comprados: 2.391 no ano de 2008, 3.475 no ano de 2009 e, 6.225 no ano de 2010. O programa foi ampliado, contemplando o fornecimento de lanchas, para beneficiar os alunos das regiões ribeirinhas, e também a compra de bicicletas para o transporte escolar, pelos municípios, estados e o Distrito Federal (FNDE, 2012b).

Como já referimos, o Brasil é um país de dimensões continentais, com realidades locais completamente distintas umas das outras. Por mais esforços que se façam, por mais recursos que sejam investidos, por mais qualidade que se tente imprimir nos veículos do transporte escolar rural, as assimetrias espaciais, os relevos irregulares, as longas distâncias a serem percorridas, as péssimas condições de conservação da malha viária irão sempre reduzir a vida útil dos veículos, e, consequentemente, serão sempre um impedimento para um sistema de transporte escolar rural digno das crianças que vivem nos longínquos rincões do Brasil.

1.7 Os difíceis caminhos para chegar na escola

Os difíceis caminhos para chegar na escola, somados a todos os problemas referentes: a carência de motoristas e auxiliares especializados, ao altíssimo custo de operacionalização, a escassez de recursos, as longas distâncias a serem percorridas, os relevos acidentados, a sazonalidade de chuvas e secas, a falta de manutenção das estradas, a precariedade das frotas que transportam cerca de 6,59 milhões de alunos (FNDE, 2012a). Estes fatores colocam em risco a integridade física e moral dos alunos, são verdadeiros crimes que se cometem todos os dias, desrespeitando os direitos básicos de crianças e adolescentes por todo o país.

Cerca de 1,2 milhões de pessoas morrem de acidentes de transporte. Tais acidentes são responsáveis por 12% das mortes a cada ano, conforme os dados da Organização Mundial da Saúde - OMS. As taxas de mortalidade por causas externas vem crescendo progressivamente. No Brasil, no ano de 2005, foram registradas 127.600 mil mortes por causas externas. Destas, 36.611, ou seja, 28,7%, foram ocasionadas por acidentes de trânsito. Cerca de 17% das mortes dos jovens na idade escolar, entre idade de 10 a 14 anos, foram por acidentes de transporte (Duarte et al., 2010).

Por falta de recursos, os municípios deixam de renovar a frota e fazer a manutenção necessária. Sem esta manutenção, os veículos ficam com pneus carecas e sem equipamentos mínimos exigidos por lei, como por exemplo os cintos de segurança. De acordo com uma pesquisa realizada em 2009, pela Universidade de Brasília - UnB em parceria com o FNDE, cerca de 66% dos veículos utilizados em área rural comprometem a segurança e a qualidade do serviço oferecido (FNDE, 2009). Outro dado alarmante é o fato de que 70% da frota que vem transportando os alunos, por milhares quilômetros de estradas de terra, têm entre 10 e 20

anos. Alguns veículos identificados pela pesquisa chegam a acumular 70 anos de prestação de serviço à comunidade (FNDE, 2009).

A situação é pior no Nordeste, onde a idade média da frota supera 19 anos. Segundo o diretor do Tribunal de Contas do Estado do Ceará - TCE, a qualidade do serviço prestado para o transporte escolar é reprovada na maioria dos 184 municípios. Cerca de 60% da frota ainda são constituídas de ‹‹pau de arara››[24] (figuras 1, 2 e 3), e as exigências do Código Nacional de Trânsito nem sempre são cumpridas. O TCE flagrou veículos escolares sendo usados até para transportar doentes a hospitais, em cortejos fúnebres e excursões. A situação dos veículos é de tal forma precária que, no município de Limoeiro, a 194 quilômetros da capital, uma criança morreu ao cair de um buraco, no piso de um ônibus (TCE, 2010).

Figura 1

Transporte escolar em pau de arara

Figura 2

Transporte escolar em pau de arara

Figura 3

Transporte escolar em pau de arara

O levantamento realizado em 2010 pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás - FETAEG revela que, metade da frota dos veículos que realiza o transporte escolar já começa os semestres letivos com algum tipo de irregularidade. No total, são mais de 1,5 mil ônibus e vans, que transportam 117,7 mil crianças e adolescentes, que trafegam todos os dias pelas estradas do Estado de Goiás. Grande parte destes veículos, que transportam as crianças goianas da zona rural até às escolas localizadas nas zonas urbanas, apresentam diversos tipos de problema, a grande maioria grave, como falta de equipamentos de segurança, lanternas, assoalhos e até cadeiras (FETAEG, 2010).

O Município de Niquelândia é o maior dos 246 que compõem o Estado de Goiás, com um densidade demográfica de 4,33 habitantes por km^2, possuindo extensão superior a diversas nações. No ano de 2010 o Município possuía uma população de 42.361 habitantes. Destes, 7.493 possuíam entre 5 a 14 anos, ou seja, cerca de 18% da população em idade

[24] O termo **pau de arara** é originário do costume de se amarrar aves, para a venda, numa vara, onde as mesmas ficam penduradas, para o transporte. Por analogia, o termo ganhou duas acepções distintas: Pau de arara (tortura), instrumento de tortura, largamente usado no período ditatorial brasileiro. Pau de arara (transporte), forma de transporte irregular, ou seja, “caminhão que transporta retirantes nordestinos” (Houaiss 2001, p. 2152).

escolar referente ao ensino fundamental. Do total da população existente em 2010, 33.343 residiam na zona urbana e 9.018, cerca de 21,3% da população, residiam na zona rural (IMB, 2012). Mesmo com esta tamanha dimensão territorial, em Niquelândia não existem mais escolas localizadas na zona rural, obrigando as crianças a deslocarem-se para a cidade para estudar.

Os acessos do Município de Niquelândia são tão difíceis que o ex-prefeito, Ronan Rosa Batista, em entrevista para o Correio Braziliense (Luiz, 2010), declarou que para se chegar na sede ao distrito de Buriti Alto, o qual faz parte de seu município, tinha que chegar antes a outras três cidades. Segundo o Prefeito, deve-se sair de Niquelândia, passar pelos municípios de Padre Bernardo, depois para Mimoso e, em seguida, para Água Fria. Assim, viaja-se cerca de 260 km, trafegando por cerca de 100 km de serra, para ir da sede ao distrito de Buriti Alto, que pertence ao Município (Luiz, 2010).

A Secretária de Educação do Município de Niquelândia nos informou, em entrevista concedida para nossa pesquisa de mestrado (Cunha, 2011) que, naquele ano, o Município possuía 136 veículos escolares terceirizados. Estes veículos trafegavam em igual número de rotas, dos 10 distritos, percorrendo num total de 14.723 km por dia, transportando em média 2.328 crianças e adolescentes por estradas tortuosas. Alguns estudantes chegam a passar 8 horas dentro de um ônibus ou van, trafegando por 260 km para chegar na escola (Cunha, 2011). As crianças chegam a permanecer 8 horas sacolejando dentro de um ônibus, para ir e voltar para a escola, ou seja, gastam nas estradas cerca do dobro do tempo que passam na sala de aula. Este contexto tem como consequência os baixíssimas níveis de aprendizagens e em altíssimos índices de evasão destes alunos.

O relato publicado, no mês de junho do ano de 2011, no site do Ministério Público do Estado de Goiás, sobre os problemas referentes ao transporte escolar do município de Mozarlândia, retrata a triste realidade de milhões de crianças e adolescentes por todo o Brasil.

> "Os caminhos são longos e tortuosos sim. Na Rota Vicente Carvalho, por exemplo, a jornada dos alunos começa por volta das 7 horas. Num percurso de pouco mais de 40 quilômetros, eles passam cinco horas dentro do veículo para chegar, muitas vezes, com mais de uma hora de atraso nas aulas. O café-almoço, quando enviado pelos pais, é consumido dentro do próprio ônibus. Por volta das 9 horas, marmitas com carne e macarrão frios são abertas simultaneamente aos pacotes de bolo ou biscoito ou garrafas pet que levam leite in natura. A próxima refeição, para aqueles que a tiveram, será apenas às 15 horas, quando é oferecida a merenda escolar. Até as 22 horas, quando elas chegam em casa, essa terá sido a única refeição do dia.

> Com muitas, muitas porteiras para abrir, as estradas também são estreitas, e alternam-se entre atoleiros e poeirão. Pontes quebradas também fazem parte da paisagem. O barulho ensurdecedor dos motores antigos, a sujeira dos veículos e os bancos duros não perturbam, por exemplo, o sono de uma aluna de 4 anos que vai e volta dormindo. Quem olha por ela? As crianças um pouco mais velhas. Elas velam seu sono e não a deixam cair no chão. Isso porque nenhuma das linhas tem monitor para o acompanhamento. Ao motorista, cabe a tarefa de dirigir e cuidar da ordem, organizar as paradas atrás do ônibus para o "xixi" – primeiro para as meninas e depois, os meninos –, e lidar com diversas outras necessidades.
>
> Assim, não são raros também os desentendimentos e os 'castigos' cruéis, como colocar a criança em cima do motor com a porta do veículo aberta. O motor é quente e fica na frente, ao lado da porta. Quem não teria medo?
>
> Ao chegar à escola, muitas vezes, em vez de serem recebidos de braços abertos por suas professoras, os alunos são ignorados, pois o atraso comum é desconsiderado. Alguns levam falta. O conteúdo não tem reposição e, se uma prova está sendo aplicada, eles não têm tempo suplementar para fazê-la. Para estudar para os testes, muitos optam por faltar no dia anterior. Afinal, qual é o horário que eles têm, se chegam em casa às 10 da noite?" (MPGO, 2011).

Este é o calvário que a grande maioria dos estudantes que moram na zona rural tem que enfrentar todos os dias para receber as migalhas, que lhe oferecem, de um ensino tradicional, padronizado, fragmentado, urbanizado e desconexo com a identidade do mundo rural. Os difíceis caminhos que as crianças e adolescentes enfrentam para chegar até à sala de aula, resultam nos baixíssimos índices de aprendizagem e nos altíssimos índices de baixa frequência nas aulas, repetência, evasão e abandono escolar.

Todos os dias milhões de alunos trafegam por milhares de quilômetros em barcos, carrocerias de caminhões, caminhonetes, carroças, ônibus e vans, sem as mínimas condições de trafegabilidade, por estradas de terra, esburacadas, empoeiradas quando está na época da seca ou por verdadeiros lamaçais na época da chuva. Como é de se esperar, os resultados destes atentados contra os direitos humanos são os inúmeros históricos de acidentes, muitos deles com sequelas gravíssimas, como crianças ficando paraplégicas, outras com mutilações e, lamentavelmente, colecionando inúmeras mortes por todo o Brasil.

1.8 A escola rural e o desenvolvimento local

> "Questionar o futuro da pequena escola rural significa, hoje, questionar o futuro (e a sobrevivência) do mundo rural, repensando modelos de sociedade e de desenvolvimento (ainda) dominantes, neste fim de século. Apressadamente condenada por alguns, em nome de uma certa ideia de "progresso", a escola rural pode emergir como polo de desenvolvimento e de renovação das práticas educativas." (Canário, 1995, p.12)

Por este motivo, questionamos a extinção das escolas rurais multisseriadas que retira de maneira compulsória a criança da comunidade em que vive e convive, transportando-a para uma escola nucleada, localizada na zona urbana. Esta extinção, além de representar uma ameaça à integridade física, mental e social da criança, também ameaça de extinção as pequenas comunidades rurais, tendo em vista que, "a localização da escola é um fator fundamental na escolha da residência dos pais e nas possibilidades ou não de recomposição social dos espaços rurais" (Jean, 1995, p. 39). Os pequenos produtores ou trabalhadores rurais, ao assistirem ao ‹‹calvário›› que seus filhos têm que enfrentar todos os dias, nos difíceis caminhos para chegarem na escola, terminam por convencer-se da necessidade de venderem suas terras por alguns trocados, abandonarem o trabalho na roça e mudarem para a cidade. "Melhor dizendo: na verdade não 'acompanham' as crianças; partem levando-as consigo" (D'Espiney, 1994, p. 47). Neste sentido, no processo de extinção das escolas rurais "é a comunidade que primeiramente se sente ameaçada, mais do que o indivíduo, em particular" (Amiguinho, 2005, p.11). Este sentimento de ameaça eminente foi expresso pelos ‹‹camaradas de Torrões››, ao dizerem "tanta conversa sobre não irmos para a cidade"[25] (Romão, 1992, p. 130). A existência de uma escola rural não é garantia de perpetuação de uma comunidade rural, mas "dizer que uma escola que fecha é uma aldeia que morre, é muitas vezes verdade" (Calvi, 1995, p. 93), tendo em vista que a extinção de uma escola rural é um forte condicionante para a extinção de uma comunidade rural. "Fechar a escola é agir negativamente ao nível simbólico, no modo como a coletividade olha o seu futuro." (Azevedo, 1996, p. 109).

Lembrando de que entre as argumentações utilizadas contra a extinção da *escolinha* de sua comunidade, os ‹‹camaradas de Torrões›› disseram que, o "único órgão do governo que temos em nossa comunidade é a escola"[26] (Romão, 1992, p. 130). Assim, eles reafirmaram a consciência da representação da escola rural, que vai muito além do mero papel

[25] Citado no tópico 1.5 ‹‹A extinção das escolas multisseriadas rurais››
[26] Citado no tópico 1.5 ‹‹A extinção das escolas multisseriadas rurais››

de transmitir conhecimentos. Para estas pequenas comunidades rurais ela simboliza também, a "resistência das populações rurais, ao desfavor e à perda, combatendo a supressão dos serviços" (Amiguinho, 2007, p. 154), e que, "as ameaças demográficas e políticas reforçam e sustentam a defesa da instituição escolar pela comunidade, como derradeiro sinal de sua existência" (Amiguinho, 2005, p. 22). Quando os ‹‹camaradas de Torrões›› perguntaram quem iria ajudá-los nas festas (Romão, 1992), apresentaram dimensões que ultrapassam os muros da escola, ao "assumir papéis e funções e intentar, coletivamente, a sua promoção como espaço e parceiro para a intervenção sócio-comunitária" (Amiguinho, 2005, p. 22). Eles demonstraram assim, compreender que "a escola pode ser um lugar de reencontros, um lugar de vida, favorecendo uma dinâmica social nas aldeias e entre aldeias" (Amiguinho, 2008, p. 504).

A função ‹‹sócio-comunitária›› da escola rural passa despercebida aos olhos e ouvidos dos dirigentes educacionais, por esta dimensão não se encaixar nos padrões da escola tradicional urbana, cuja principal função é a transmissão de conhecimentos de forma padronizada e massificada, em espaços desenhados arquitetonicamente à semelhança das prisões, para isolar a criança da vida cotidiana, no intuito de classificar, hierarquizar e punir (Foucault, 2012). Por não se encaixarem neste padrão de escola imposto pelo capitalismo industrial, as escolas rurais, as ‹‹crianças da roça››[27], as comunidades rurais, tornam-se irrelevantes para a visão simbólica da sociedade globalizada, "que revelam um rural, embora, forçosamente, impuro" (Amiguinho, 2005, p. 11). Por este motivo, as escolas rurais fazem parte dos silêncios do mundo moderno, do desenvolvimento econômico e das políticas públicas, por representarem no imaginário urbano um símbolo de exclusão, isolamento, atraso, indolência e precariedade. "Nesta conjugação de apreciações e de entendimentos sobre as pequenas estruturas escolares se gerou um ambiente de omissão primeiro, de incertezas depois e de ameaças, por fim" (Amiguinho, 2008, p. 23). Assim, neste contexto de omissão e incertezas, os dirigentes educacionais e o meio acadêmico procuram manter na invisibilidade as escolas rurais que ainda sobrevivem em diversos países, como, por exemplo, as 70.816 escolas rurais que existiam no ano de 2013 no Brasil (INEP, 2013).

> "As ameaças à escola, que fragilizam a sua existência ou ditam o seu encerramento, são uma das dimensões do problema mais geral que afecta os meios rurais e daquilo que neles se reflete como resultado das políticas públicas. Ora, normal seria que, quer no domínio das práticas quer em termos conceptuais, outra atenção fosse dada ao

[27] Termo pejorativo utilizado pelas pessoas que vivem na zona urbana, mas também é utilizado naturalmente pelas pessoas que vivem na zona rural, pois ‹‹roça›› é a maneira popular de referir-se às zonas rurais.

> envolvimento da escola em dinâmicas de desenvolvimento local, em contexto rural. Por um lado, tal significaria implicar e analisar o papel de uma instituição importante para o processo de desenvolvimento, até pela falta de outras. Por outro lado, equivaleria a admitir, teoricamente e na prática, os contributos específicos que a escola poderia fornecer para a melhoria dos contextos, assim como a procurar perceber como poderia a escola beneficiar do desenvolvimento em que participasse, localmente tão necessitada dele como outras instituições, tal como os atores que lhe dão corpo." (Amiguinho, 2005, pp. 15-16)

Estas foram as motivações que levaram Abílio Amiguinho (2008) a ser uma das poucas vozes capazes de romper com o silêncio no meio acadêmico, que demonstra simbólica e sistematicamente a negação da existência das "escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico em meio rural e, em particular, pelas mais pequenas escolas neste contexto" (Amiguinho, 2008, p. 23), em Portugal. Sua experiência profissional por mais de 15 anos, de intervenção socioeducativa nas escolas rurais, foi inicialmente de três anos no Projeto ECO II, e posteriormente, 12 anos dedicados ao Projeto das Escolas Rurais, na Região do Norte Alentejo, no qual desempenhou o papel de protagonista e de investigador, tendo confluído em sua dissertação de mestrado e na tese de doutorado, cuja investigação partiu em busca das respostas para a seguinte indagação:

> "Como se poderia pois, perante estas marcadas incapacidades pedagógicas e organizativas, que justificam a defesa de soluções de supressão das escolas e a concentração dos alunos, admitir um papel institucional para a escola em contexto rural orientado para a promoção das comunidades e uma eventual contribuição para o ordenamento do território?" (Amiguinho, 2008, p. 24)

O Projeto das Escolas Rurais "foi concebido em 1991 como estratégia alternativa para a intervenção e organização do Sistema (de Ensino) nas zonas rurais" (D'Espiney, 1994, p. 36), e inicialmente foi denominado de ‹‹Escolas Isoladas: de obstáculo a recurso››. Os formuladores do Projeto das Escolas Rurais inspiraram-se nas experiências de intervenção vivenciadas no Projeto ECO e no Projeto da Rede de Pólos de Ação Educativa do Distrito de Setúbal, os quais permitiram conhecer a realidade dos problemas e as dificuldades do cotidiano das escolas rurais multisseriadas (Amiguinho, 2008; Amiguinho, et. al., 1994). O Instituto das Comunidades Educativas - ICE foi a entidade responsável pelo Projeto em Portugal, cujo coordenador nacional foi o diretor executivo do ICE, Rui D'Espiney. A região do Nordeste do Alentejo foi uma das nove regiões de Portugal onde o projeto foi desenvolvido (Amiguinho, 2008). "Como atores deste processo, selaríamos, naquele momento, uma espécie de compromisso mais do que pedagógico, social mas também político, com a mudança educativa, particularmente em zonas rurais em crise" (Amiguinho, 2008, p. 76).

O coordenador nacional do Projeto das Escola Rurais apontou algumas dimensões estratégicas que permitiram "definir este projeto como uma abordagem política, pedagógica e metodológica" (D'Espiney, 2003, p. 38): primeiramente, por terem sido os idosos e as crianças os sujeitos principais da mudança, ao levarmos em consideração que desenvolver "é recriar a realidade mas promovendo-a a partir de dentro, dos seus sujeitos e dos traços de identidade que enformam esta realidade" (D'Espiney, 2003, p. 38), e, nas "comunidades rurais, são precisamente os idosos os depósitos desses traços de identidade" (D'Espiney, 2003, p. 38); a segunda dimensão foi referente ao valor dos afetos no processo de desenvolvimento, pois na "relação afectiva que um idoso e a comunidade estabelecem com a sua memória quando revalorizada e que a criança ganha ao visitar e agir sobre esta memória" (D'Espiney, 2003, p. 39); a terceira dimensão foi a "busca das chamadas novas ruralidades, enquanto condição de sustentabilidade de/para um local recriado" (D'Espiney, 2003, p. 39), a qual "passa por uma reapropriação do patrimônio e dos saberes locais pelo próprio local, e por uma recriação e localização do conhecimento que se estrutura" (D'Espiney, 2003, p. 39); a quarta dimensão foi a concepção de novas sociabilidades "para a recriação de relações entre pares, entre vizinhos, entre gerações numa lógica de circulação horizontal de práticas e saberes que se reinvestem em cada um" (D'Espiney, 2003, p. 40); a quinta dimensão passa pela gestão, ao "optar por um trabalho em rede, reunindo núcleos de escolas que funcionam como uma unidade capaz de organizar-se coletivamente, mas sem que isso signifique o eliminar das pequenas estruturas" (D'Espiney, 2003, p. 40); a sexta dimensão foi a "estratégia de organizar a intervenção a partir dos interesses do cotidiano" (D'Espiney, 2003, p. 40); a sétima dimensão foi a "recontextualização dos poderes políticos locais em que o Projeto" investia (D'Espiney, 2003, p. 40); a oitava dimensão referia-se ao trabalho de parceria "como estratégia de mudanças, a colaboração entre todos os implicados, no quadro de um trabalho em parceria" (D'Espiney, 2003, p. 41); a nona dimensão foi que a intervenção constituiu "um exercício de ‹‹bricolage››, de artesanato social" (D'Espiney, 2003, p. 41), pois agia "a partir de intenções e de propósitos, mas não segundo um plano, procurando respostas e não efeitos" (D'Espiney, 2003, p. 42); a décima dimensão foi uma proposta pedagógica que associava "a produção do conhecimento à desocultação de Saberes e se cruze experiência e experimentação" (D'Espiney, 2003, p. 42); a última dimensão foi de natureza política pois abordava "o desenvolvimento e as implicações do desenvolvimento, assumindo-se e animando-se uma proposta de organização alternativa das relações entre poderes instituídos e

as comunidades locais" (D'Espiney, 2003, p. 42) e também, por remeter a um exercício de democracia participativa (D'Espiney, 2003).

Na procura de romper com os silêncios do mundo globalizado urbano sobre a problemática das escolas rurais, em março de 1994, em Estrasburgo, por iniciativa francesa dos Centros de Investigação sobre as Pequenas Estruturas e a Comunicação - CREPSC e da Federação Nacional de Defesa e Promoção da Escola Rural - FNDPER, a convite dos Grupos Verdes, no Parlamento Europeu, ocorreu a primeira reunião de associações e organismos europeus envolvidos nas questões referente à escola rural (Canário, 1995). Esta reunião foi um marco importante para o fortalecimento das relações destas entidades, e deu origem à concepção do Caderno nº 2, do ICE, que contou com a contribuição de professores e investigadores de diversos países europeus, sobre as escolas rurais multisseriadas[28]. Recente investigação sobre ‹‹o papel dos serviços públicos no desenvolvimento das áreas rurais›› (Escribano, 2010)[29], concluiu que:

> ***"Los servicios educativos y sanitarios se presentan como unos recursos notablemente valorados por la sociedad rural actual, por su potencialidad para favorecer procesos de desarrollo, y por el valor añadido que ofrecen al territorio en términos de calidad de vida, atractivo residencial, apoyo económico, etc. No obstante, en realidad apenas están integrados en las estrategias de desarrollo local debido a que prácticamente no se utilizan de manera expresa en las mismas. En consecuencia, el uso de los equipamientos de ambos servicios es más una excepción de la que se aprovechan exclusivamente determinados grupos sociales (para mejorar su grado de cohesión y/o conseguir unos resultados difíciles de igualar por otros medios). Además, en la medida que su presencia no es homogénea en el territorio (en cuanto a dotaciones, características físicas, etc.), y son los recursos materiales los que más valor alcanzan en la actualidad, el impacto territorial que son capaces de generar es cada vez más desigual en las áreas rurales."***[30] (Escribano, 2010, p. 714)

Todas estas iniciativas foram, e continuam sendo, fundamentais para questionar a realidade da escola rural, pois significa também questionar a preservação e o desenvolvimento local do território onde ela está inserida (Canário, 1995). O território representa um espaço terrestre organizado socialmente, ou seja, pessoas interagindo em um determinado lugar identificado como posse, que pode configurar-se como áreas de influência de um determinado grupo e de domínio de uma comunidade, um bairro, um município, um estado, um país. Os

[28] Alain Mingat e Cédric Ogier ‹‹Instituto Universitário de Dijon››, França; Yves Jean ‹‹Universidade de Tours››, França; Philippe Meirieu ‹‹Universidade de Lyon››, França; Thérèse-Maria Bouchat ‹‹Universidade de Luvaina››, Bélgica; Jean-Michel Calvi, França; Maria José Hervás, Espanha; Alan Evans e Linda Huckman, Inglaterra e Gales. (Canário, 1995).

[29] Foi premiada pelo Comité das Regiões da União Europeia como a melhor da tese da União Europeia, no ano de 2010. Disponível em: http://cor.europa.eu/pt/takepart/thesis/Pages/winners.aspx

[30] Grifo do autor.

territórios são diferenciados conforme suas características materiais e imateriais, como seu patrimônio natural, sociocultural e econômico (MIN, 2007). Assim, é a ‹‹identidade territorial›› que "revela o espectro, as formas e a intensidade de integração económica e cultural dos lugares e regiões, no passado e no presente, no âmbito de redes e sistemas socio-económicos e espaciais hierarquizados" (Roca & Mourão, 2003, p. 1), ou seja, a ‹‹identidade territorial›› é o patrimônio cultural, histórico, econômico, institucional, político, religioso e as interações humanas de um determinado local. Neste sentido, o desenvolvimento sustentável local passa necessariamente pelo processo de "desvendar e caracterizar um espaço muito mal conhecido e reduzido a um ‹‹silêncio social›› " (Amiguinho, 2005, p. 11), pela valorização das especificidades endógenas, a partir das potencialidades e vocações, e pelo fortalecimento da ‹‹identidade territorial›› .

A paisagem é uma das características marcantes da ‹‹identidade territorial›› , que sofrem modificações resultantes das ações humanas e que afetam o patrimônio natural, as potencialidades econômicas e sociais de um lugar. "As características únicas da paisagem vão desaparecendo consoante os lugares e as regiões vão sendo de forma crescente, tanto económica como culturalmente, afetados por fenómenos de ‹‹desterritorialização›› ." (Roca, 2009, p. 1). O desenvolvimento local ou territorial sustentável sugere a transformação de estruturas e de modelos, visando a melhoria de vida da comunidade, fortalecendo nos atores locais o sentido de terrafilia, que foi definida como a "ligação afetiva entre as pessoas e os territórios que induzem ações em prol do desenvolvimento" (Roca, 2009, p. 4). Neste sentido, a participação ativa e o protagonismo das comunidades tradicionais rurais são de fundamental importância para o desenvolvimento territorial realizado de maneira endógena, pois "estas comunidades, na medida das suas possibilidades, continuam a ser os garantes da paisagem e de uma relação sábia com a natureza, que, no uso que dela se faz, controla os abusos e garante condições para a sua preservação" (Amiguinho, 2005, p. 11); e são os atores locais que preservam e perpetuam o sentido de terrafilia do mundo rural. Neste sentido, a estratégia do desenvolvimento local ou territorial,

> "em primeiro lugar, tende-se a qualificar os actores e as instituições nas suas potencialidades e capacidades em vez de os desqualificar e desvalorizar nas suas fragilidades e carências. Em segundo lugar, trata-se de uma análise que não esconde, antes enfatiza, mesmo os seus propósitos políticos mais imediatos. O discurso da exclusão, na sua visão redutora dos fenómenos, é o que legitima a supressão dos serviços locais, nomeadamente o escolar, porque pretensamente exclui mais do que integra. Ao invés, as referências ao desenvolvimento local e às

> possibilidades e benefícios da escola neste quadro, justificam a aposta na manutenção e na revitalização dos serviços[31]". (Amiguinho, 2005, p. 19)

Durante o longo tempo dedicado ao Projeto das Escolas Rurais, que Abílio Amiguinho protagonizou na região do Norte Alentejo, manteve-se uma prática de intervenção socioeducativa, na busca da "transformação do ‹‹obstáculo›› (do isolamento da escola e das comunidades) em ‹‹recursos›», para a colaboração, para o trabalho em rede e para o estabelecimento de parcerias" (Amiguinho, 2005, p. 20), e estabeleceu-se um forte laço entre as escolas e as comunidades rurais através da participação ativa, do diálogo e do fortalecimento do capital social [32] dos territórios envolvidos. Na dimensão do desenvolvimento humano e da valorização dos ativos endógenos[33], mais "do que conhecer é necessário compreender e obter uma visão crítica dos factores que contextualizam os processos e desenvolvimento, para agir sobre eles" (Amiguinho, 2008, pp. 283-284). Neste sentido, as escolas rurais passaram a ser vistas "como estrutura educativa local, e não apenas de ensino" (Amiguinho, 2008, p. 284). Assim, o Projeto das Escolas Rurais objetivava induzir que as escolas saíssem de seus ‹‹casulos›› e fossem transformadas em instituições aglutinadoras e animadoras, do processo de desenvolvimento local.

O Projeto das Escolas Rurais tinha o objetivo de promover os valores locais, incentivando e acreditando na força das ações coletivas, na capacidade de aprendizagem e na superação das dificuldades, travando a "desqualificação das comunidades pela supressão de serviços, ou qualificá-la pela criação de outros, contribuindo para a solução dos problemas locais, é o que aproxima a escola das populações locais, reconhecendo-se-lhe um papel mais social" (Amiguinho, 2005, p. 22). O diálogo e a mobilização entre as escolas e as comunidades locais ocasionaram na identificação, reivindicação e conquista de serviços que lhes haviam sido retirados, ou a criação, manutenção ou dinamização de outros, resultando em diversas estratégias metodológicas e projetos como o ‹‹Dia Diferente›› que objetivava: "reagir ao isolamento de professores, alunos e comunidades; fazer intervir a comunidade neste processo; assegurar um maior protagonismo dos professores; acompanhamento de menor

[31] "O discurso da falta de condições e de meios das escolas mais pequenas de meio rural, e, que por isso, ‹‹excluem›», pode ser classificada como a fase extrema das contradições da governação. As omissões ou as práticas políticas explícitas e as ameaças permanentes às pequenas estruturas escolares constituem, precisamente, o que mais as debilita e fragiliza, objectiva e subjectivamente - nas expectativas negativas que se vão apoderando dos actores. É fácil, depois, invocar as condições que faltam, mas que, contudo, jamais se explicam ou justificam." (nota do autor)

[32] O ‹‹capital social›» refere-se às pessoas organizadas e um clima de cooperação e trabalho no território. (Ministério da Integração Nacional, 2007)

[33] Ativos endógenos envolvem o patrimônio natural, a cultura, as potencialidades, as vocações econômicas e as pessoas de um território. (Ministério da Integração Nacional, 2007)

intensidade e mais de enquadramento, por equipas de acompanhamento, de coordenação e de apoio" (Amiguinho, 2008, p. 77).

O ‹‹Projeto de Correspondência Escolar›› proporcionou "a aproximação entre escolas, professores, alunos e aldeias se fez na vivência e detecção de um problema comum entre elas e na procura, em conjugação de esforços, de soluções para o mesmo" (Amiguinho, 2008, p. 79). O projeto ‹‹Onde está o carteiro?›› revelou "os idosos como os principais parceiros e interlocutores em meio local. Esta camada etária era, de resto, a principal afectada pela distribuição irregular (ou ausência de distribuição) de correio" (Amiguinho, 2008, p. 80). O projeto ‹‹Velhos são os Trapos›› "passou pela valorização e rentabilização dos saberes dos idosos e simultaneamente a promoção social dos mesmos em colaboração com as instituições" (Amiguinho, 2008, pp. 80-81). A ‹‹Oficina de marionetas de Santo Aleixo›› objetivava "inquirir no meio local e abordar pedagogicamente esta importante tradição de teatro popular de marionetas, promovendo como valor local" (Amiguinho, 2008, p. 95). A ‹‹Casa Museu de Alpallhão›› que objetivava "inicialmente a recolha do patrimônio da cultura local" (Amiguinho, 2008, p. 101), posteriormente "necessitou de um esforço de descentração (das professoras e da escola) para a promoção de parcerias e alargamento da intervenção a outras entidades e estruturas em meio local" (Amiguinho, 2008, p. 101). Este foram alguns dos diversos exemplos dos diversos ‹‹frutos colhidos›› no Projeto das Escolas Rurais, em Portugal. Os longos anos de dedicação ao trabalho com o Projeto das Escolas Rurais e de estudos e de investigações, que confluíram na tese "A escola e o futuro do mundo rural" (Amiguinho, 2008), levaram Abílio Amiguinho a identificar nas escolas rurais multisseriadas quatro potencialidades:

> "Em primeiro lugar, pela ‹‹mistura›› de idades e de níveis, tornada inevitável face à escassez de efetivos, potenciada pelos projetos na confluência da inserção local da escola que inova a pedagogia e a organização escolar, ao mesmo tempo que, institucionalmente, pode participar na promoção dos contextos.
>
> Em segundo lugar, pela afirmação da escola, não apenas como espaço de instrução, propositadamente desligado ou desvinculado do seu meio social, mas como ‹‹elo›› de uma tendencial política social que a pode erguer como espaço de formação que se insere numa política e prática de desenvolvimento como processo educativo.
>
> Em terceiro lugar, pela reabilitação de formas tradicionais de socialização e de aprendizagens das crianças que tendem a contaminar as que a escola privilegiou na sua secular afirmação, ou seja, de promoção de modos de aprendizagem e de experiência social que contém as possibilidades de ruptura com a cisão entre a pessoa e o aluno e que, paradoxalmente, funcionaram, originalmente, como afirmação de uma certa ideia de infância à parte e em especificidade em relação ao mundo dos adultos.

> Em quarto lugar, pela institucionalização dos professores em agentes de desenvolvimento local, em ruptura com a tradicional eliminação dos particularismos para praticar a instrução das crianças no estrito domínio da cultura, da instrução e da organização escolar, circunstâncias que podem afectar positivamente as tradicionais ideologias e culturas profissionais reconstruindo o profissionalismo e a profissionalidade docente." (Amiguinho, 2008, pp. 713-714)

As conclusões resultantes das experiências protagonizadas e investigadas por Abílio Amiguinho demonstram que a escola rural pode ‹‹abrir suas porteiras›› e ir muito além das fronteiras de suas ‹‹cercas››, pode representar um processo de ressignificação do modelo escolar, transformando-o em "um contexto favorável a um trabalho profissional susceptível de ser encaminhado no sentido da reconciliação dos alunos com as crianças" (Amiguinho, 2008, p. 614), inseridas num processo democrático de participação ativa, envolvendo todos os atores, investidos de autores, inseridos no processo de conscientização, preservação e perpetuação das comunidades rurais e de suas ‹‹identidades territoriais››, valorizando os saberes locais, as músicas, as danças, as comidas, os artesanatos, as religiões, as histórias, as vocações econômicas, o capital social e fortalecendo as relações sociais, e o sentido de terrafilia, de pertença no território, indispensável para o desenvolvimento local.

> "Talvez assim possamos afirmar que uma ‹‹nova escola rural››, produto e elemento impulsionador de conjugações de interesses e de finalidades educativos e sociais que confluem em políticas, processos sociais e práticas sócio-educativas abertos a uma pluralidade de actores e instituições - crianças, professores, famílias comunidades, eleitos locais; escolas, autarquias, associações-, pode participar de uma ‹‹nova ruralidade››." (Amiguinho, 2008, p. 506)

CAPÍTULO 2.

ESCOLA ATIVA: UMA PEDAGOGIA PAIDOCÊNTRICA

Pelo amor que devemos à criança, transformemos a escola

A Escola Activa fundada sobre a Ciência da Criança evoluí e evoluirá. Não se espere que ela se fixe em fórmulas, pois se isso acontece deixaria de existir a Escola Activa. Esperar? Mas a infância não espera. Ela vive, cresce, interroga-nos. E que devemos nós fazer, horrorizados com os processos corretivos do passado que violentam a natureza humana? Estudar, compreender e depois agir; transformar a escola; não permitir que se imponha de fora para dentro, ao corpo e à alma da criança, uma educação que é muitas vezes uma deformação. Levar-lhe, sim, o ar, a vida, o amor, para que o espírito infantil desabroche e faça sair de si, pelo princípio natural a tudo que vive e prospera, as energias sãs que dormitam nele e esperam a sua hora para se revelar.[34]

Ferrière, 1934, prefácio XIX

[34] Grifo do autor e mantida a ortografia original.

No prefácio de sua obra denominada "A Escola Ativa", Adolphe Ferrière (1934) foi chamado pelo tradutor desta obra como «profeta da Educação Nova», pois anunciava a necessidade de transformar a escola, por defender que devemos isso às crianças, se realmente as amamos. Estas afirmações, feitas no início do século passado, parecem ter sido retiradas de um discurso proferido ainda hoje por algum dos mais avançados pensadores da educação mundial e, certamente, os ouvintes acreditariam que estas afirmações seriam de vanguarda, futuristas e visionárias. Será que o seu pensamento é futurista ou a nossa educação parou no tempo e ainda vive "com processos corretivos do passado que violentam a natureza humana"(Ferrière, 1934, p. XIX), característicos da escola tradicional? Será que sua afirmação é coisa do passado? Será que é um discurso atual? Será que é uma utopia que foi defendida por tantos autores como Anísio Teixeira e Paulo Freire, e que ainda persiste no sonho dos que amam as crianças?

O termo Escola Ativa foi usado pela primeira vez por Pierre Bovet, diretor do Instituto J.J. Rousseau e professor da Universidade de Genebra, passando a ser usado de forma corrente a partir de 1920 (Ferrière, 1934). A Escola Ativa baseia-se nas leis científicas da psicologia e da sociologia, que estudam o desenvolvimento dos seres humanos aplicadas na educação. De acordo com a psicologia genética, ela considera a criança de forma integral, onde cada parte age sobre o todo, o qual reage, por sua vez, sobre cada uma das partes que constituem o ser humano. Assim, a Escola Ativa propõe conservar e desenvolver as faculdades úteis e construtivas da criança, para formar um indivíduo com uma personalidade autônoma e responsável. Desta maneira, tudo o que se ensina de forma passiva, imposta «de fora para dentro», sem ligação ou sentido com suas energias interiores, tende a desequilibrar e a prejudicar a criança. No entanto, o que é aprendido de forma ativa favorece suas energias construtivas. Por isso, a Escola Ativa respeita a criança como ela é, alimentando seu espírito das coisas necessárias para desenvolver e distinguir as aptidões que ela já possui e para consolidar as novas aptidões adquiridas (Ferrière, 1934).

A Escola Ativa procura conhecer o subconsciente das crianças, ou seja, os seus instintos, tendências, impulsividades, intuições, percepções e interesses espontâneos, para poder canalizar e auxiliar em seu progresso espiritual, passando a predominar a intuição, o coração, a razão e a vontade na sua essência qualitativa (Ferrière, 1934). Assim, o espírito infantil toma posse das suas tendências subconscientes, passando a ter o domínio de si próprio. Uma pedagogia ativa induz a criança a ser autônoma, responsável, criativa, proativa,

cooperativa, justa, solidária, alegre e livre. Uma pedagogia paidocêntrica cultiva a atividade particular da criança, o autoconhecimento e a conscientização de seu papel perante a sociedade e o seu cotidiano.

2.1 Aspectos epistemológicos da pedagogia ativa e paidocêntrica

> *"Parto de la hipótesis que en muchos órdenes de nuestra actual vida social se está produciendo una pérdida de memoria histórica, una especie de enfermedad de Alzheimer que nos deja socialmente inmovilizados para intervenir ante las contradicciones del presente. Y creo que la escuela, en tanto que subsistema del más amplio sistema social, no es ajena a ese proceso de desmemorización. Claro que la construcción social del discurso pedagógico, esa forma de encadenar significados trascendentales que excluye y elimina otros, conviene leerla desde las claves de las relaciones de poder." (Bonafé, 2000, p.1)*

A Pedagogia Ativa e paidocêntrica, ao longo de toda a história das ideias pedagógicas, vem permeando os discursos mais avançados dos grandes mestres da educação mundial, adquirindo diversas designações como: *maiêutica*, *Casa Giocosa*, naturalismo, libertadora, autonomia, construtivista, sócio-interacionista etc. Entretanto, na era das tecnologias digitais, das informações ‹‹navegando em ondas››, da memória ‹‹armazenada em nuvens››, das ‹‹redes sociais››, a prática educacional mantém-se com as mesmas características da escola tradicional, baseada no magistrocentrismo, em que o ensino é centrado no professor (ou professora) e no conteúdo. Como diz Jaume Martínez Bonafé em seu artigo "*Los olvidados: Memoria de una pedagogía divergente*" (Bonafé, 2000), vivemos em uma espécie de *‹‹Alzheimer››* pedagógico.

O sonho de uma pedagogia paidocêntrica remonta aos tempos dos filósofos gregos, mais especificamente à ‹‹maiêutica socrática››, cujo significado era dar à luz ou fazer o parto intelectual. Sócrates salientava ser "claro que nunca aprenderam nada disso por mim, mas descobriram por si próprios e deram à luz muitas e belas coisas" (Platão, 2008, p. 203). O filósofo grego acreditava que, assim como a parteira apenas ajuda a criança a vir ao mundo, o educador deve dialogar com seus alunos e despertar para a busca do conhecimento, por meio da reflexão e do autoconhecimento descobridor. Sócrates pregava que o verdadeiro conhecimento vinha do interior dos seres humanos. Por isso, ele se opunha as concepções teóricas empiristas dos sofistas, os quais pregavam que "o entendimento é, de algum modo, em potência os objetos entendíveis, mas não é nenhum deles em acto antes de entender: é, em potência, como uma tabuinha em que ainda não existe nada escrito em acto"(Aristóteles,

2010, p. 116). Durante o diálogo com *Teeteto*, Sócrates explicou a maiêutica da seguinte forma:

> "Pois nesta minha arte de dar à luz, coexistem as outras todas que há na outra arte, diferindo não só no facto de haverem homens a dar a luz e não mulheres, mas também de tomar conta das almas e não dos corpos dos que estão a parir. E o mais importante desta nossa arte está em poder verificar completamente se o pensamento do jovem pariu uma fantasia ou mentira, ou se foi capaz de gerar também uma autêntica verdade." (Platão, 2008, p. 202)

O método denominado de ‹‹maiêutica›› tinha como estratégia principal o diálogo com os seus interlocutores. "Mas disso já muitos me criticaram, pois faço perguntas aos outros, enquanto eu próprio não presto declarações sobre nada, porque nada tenho de sábio; e o que criticam é verdade" (Platão, 2008, p. 202). A pedagogia socrática baseava-se em perguntas e colocar-se a ouvir o que as pessoas diziam e levantar questionamentos sobre determinados assuntos. "Não compreendes o que acontece, que nenhum dos argumentos sai de mim, mas sempre do que dialoga comigo; eu nada sei, excepto este pouco que é tomar o raciocínio de um outro sábio e tratá-lo como é devido" (Platão, 2008, p. 223). Desta maneira, ele induzia seus discípulos a refletirem e duvidarem dos seus próprios conhecimentos, e que, a partir deles, dessem a luz a novas ideias.

"Para isso dedico-te encantamentos e dou-te provar cada uma das teses dos sábios, até conseguir trazer a tua opinião para a luz. Quando a tiver tirado, vou examiná-la imediatamente, para ver se vai revelar-se estéril ou produtiva" (Platão, 2008, p. 215-216). Assim, por meio do diálogo, o educador assumia o papel de mediador e indutor do processo ensino-aprendizagem, levando os educandos a tornarem-se agentes ativos, refletindo em busca de encontrar suas próprias respostas, tornando-os capazes de construir o seu próprio conhecimento. A ‹‹maiêutica socrática›› ia contra a pedagogia magistrocêntrica dos sofistas, que acreditavam serem os detentores de todo o conhecimento, como seus discípulos nada soubessem. Aristóteles acreditava "ser necessário que as provas por persuasão e os raciocínios se formem de argumentos comuns" (Aristóteles, 2005, p. 93). Desta maneira, ele defendia a pedagogia magistrocêntrica pregando que o ensino devia ser persuasivo e, consequentemente, os aprendizes devem ser moldados por hábitos, sem ter espírito crítico, defendendo claramente que o homem deve ser passivo, como "uma tabuinha" a ser preenchida (Aristóteles, 2010, p. 116), ou seja, por meio de um ensino moldado com técnicas repetitivas e de memorização. Desta maneira, a escola foi separada da vida: "a ginástica, a prática das

armas, o próprio verbalismo, vieram corromper a primitiva educação, apesar de Sócrates tentar reagir contra os sofistas e pedagogos" (Ferrière, 1934, p. 13).

O pensamento pedagógico medieval foi marcado pelo magistrocentrismo, que era a característica principal da escolástica, a qual buscava conciliar a razão com a fé cristã. Assim, "os filósofos da antiguidade e da Idade-Média nunca tiveram a ideia de ligar a escola com a vida" (Ferrière, 1934, p. 13). São Tomás de Aquino (2006) registrou seu pensamento pedagógico, de maneira especial, em sua obra denominada *De magistro*, na qual ressalta a pedagogia magistrocêntrica, ao afirmar que o ensino é um perfeito ato de conhecimento no professor, por isso o mestre precisa possuir total e perfeito domínio do conhecimento que pretendia transmitir aos seus alunos. No entanto, dizia que os professores nada mais fazem do que ‹‹admoestar›› seu alunos, pois o verdadeiro e único mestre é Deus. Somente seus ensinamentos atingem interiormente os alunos (Aquino, 2006).

Foi em contraposição aos métodos rígidos e austeros da escola medieval, que, no período renascentista, começou a se formar o sonho de uma Pedagogia Ativa, com a criação da *Casa Giocosa* ou "Escola Alegre", de Vittorino da Feltre (1378-1446), o qual foi o precursor de concepções e das práticas pedagógicas como da escola nova e antiautoritária. Mesmo sem deixar escritos sobre sua obra (Borges, 2006), sua escola teria sido a primeira escola ativa que serviu de inspiração para o Movimento Escola Nova (Gadotti, 2003) e outras diversas ideias pedagógicas ativas e centradas no aluno. Feltre adotou em sua escola métodos ativos, com autogoverno dos alunos, escola gratuita para os desafortunados, raciocínio independente, associação do exercício do corpo com o exercício do espírito, proposta de ensino gradual de acordo com o desenvolvimento psíquico do aluno, a transcorrer num ambiente de alegria e satisfação. Um de seus lemas era: ‹‹Quero ensinar os jovens a pensar, não a delirar›› e, como forma de reforçar sua oposição ao ensino rigoroso medieval, a *Casa Giocosa* trazia em sua porta a seguinte legenda: "Vinde, ó meninos, aqui se instrui, não se atormenta" (Piletti, 1988, p. 96).

Na Idade Moderna, o grande precursor da Pedagogia Ativa foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Este defendia que a "natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens" (Rousseau, 1990, p. 80). A partir de suas ideias, a criança foi deixando de ser tratada com um adulto em miniatura, antecipando, assim, os estágios de desenvolvimento infantil, posteriormente propostos por Piaget. "A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias" (Rousseau, 1990, p. 80). Rousseau enalteceu a

educação natural, afirmando que "não há perversidade natural no coração humano; nele não se encontra um único vício de que se não possa dizer como e por onde penetrou" (Rousseau, 1990, p. 83). Acreditava também que a natureza dava à criança um cérebro ágil "para todas as ideias que se pode conceber e que lhe são úteis, todas as que lhe dizem respeito à sua felicidade e a devem esclarecer, um dia, sobre seus deveres" (Rousseau, 1990, p. 108). Assim, a educação deve conduzir para a vida, para a maneira de ser, estar e desenvolver suas faculdades naturais. "Experimentaram-se todos os sistemas, excepto aquele que pode dar resultados: a liberdade bem disciplinada. Ninguém se deve encarregar da educação de uma criança se não souber conduzir aonde quer, unicamente pelas leis do possível e do impossível" (Rousseau, 1990, p.82). Em oposição à pedagogia de essência, propôs uma pedagogia da existência, acreditando que o desenvolvimento da criança se dá de forma livre, espontânea e responsável.

> "A escola e a escrita, sem ser necessário estabelecer laços implicativos absolutos, são duas invenções humanas que procedem de condições similares. Ao consagrar a superioridade da escrita sobre a cultura oral, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, do espírito sobre a mão, o sistema escolar obteve uma das sua maiores vitórias, tornando-se um dos lugares centrais no processo de construção da modernidade." (Teodoro, 2003, p. 45-46)

No final do século XIX e início do século XX, a "superioridade da escrita sobre a cultura oral" (Teodoro, 2003, p. 45) foi consolidada com a chegada da máquina a vapor, a industrialização e com o acelerado processo de urbanização, transformando a escola num instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento das sociedades. Assim, o acelerado processo de desenvolvimento teve como consequência direta o progressivo aumento da demanda por escolarização, que, por sua vez, "conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um número de alunos cada vez maior" (Teodoro, 2003, p. 49). Neste contexto, surge a necessidade de criar um modelo escolar que fosse capaz de responder ao desafio de ensinar a muitas pessoas de forma padronizada, como se estivessem ministrando aulas para apenas um aluno.

Como solução para este desafio, o modelo de administração ‹‹fordista-taylorista››, desenvolvido para a produção em massa nas indústrias, foi traduzido na administração escolar. O modelo da linha de montagem industrial, de produção em série padronizada, com tempos divididos, produtos moldados e empacotados, foi adaptado nas escolas. Fazendo a analogia com o processo fabril, na escola o professor assume o papel de chefe do processo

produtivo, o conteúdo é a matéria prima e o aluno é visto como uma embalagem a ser moldada e preenchida. Desta maneira, o modelo da escola tradicional foi-se consolidando e universalizando, de tal forma que, independentemente das reformas no sistema escolar, as características do ensino se mantêm sempre: frontal, autoritário, conteudista, compartimentado e passivo.

Em contraposição à escola magistrocêntrica tradicional, surgiu no final do século XIX e início do século XX, o Movimento Escola Nova/Escola Ativa, que "representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa" (Gadotti, 2003, p.142). Este Movimento, que se inspirou na ‹‹maiêutica›› de Sócrates, e que se formou a partir da experiência pedagógica da *Casa Giocosa,* de Vitorino de Feltre, e da pedagogia romântica e naturalista, de Jean Jacques Rousseau, propunha uma revolução no panorama educacional, opondo-se aos paradigmas do magistrocentrismo da escola tradicional e pregando um novo paradigma em que o processo ensino-aprendizagem devia ser paidocêntrico*,* ativo, democrático, autônomo, criativo e reflexivo.

Deram importantes contribuições para o Movimento Escola Nova/ Escola Ativa diversos psicólogos, sociólogos e educadores, tais como Adolphe Ferriére, John Dewey, William Heard Kilpatrick, Ovide Decroly, Maria Montessori, Édouard Claparède, Jean Piaget, Roger Cousinet (Gadotti, 2003). O Movimento Escola Nova/Escola Ativa inspirou diversas propostas pedagógicas, entre as quais se encontra a "Pedagogia Freinet da Escola Moderna" (Freinet, 1976). Célestin Freinet ressaltou a influência do Movimento Escola Nova, em sua obra "As técnicas Freinet da Escola Moderna", ao afirmar que "Ferrière, com a sua Escola Activa e a Prática da Escola Ativa, orientou as minhas tentativas" (Freinet, 1976, p. 21).

No Brasil, existiram também grandes expoentes do Movimento Escola Nova/Escola Ativa, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira, que foram conhecidos como os ‹‹os três cardiais da educação››, e que obtiveram como principal resultado a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o qual foi assinado por 26 educadores e intelectuais, e que pretendia representar um projeto de reestruturação da educação brasileira, ao defender que:

> "A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de dentro para fora, substitui o mecanismo pela vida

> (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação." (Azevedo,1932, p. 49)

O sonho de uma pedagogia ativa e paidocêntrica, defendido pelos escolanovistas, foi, e continua a ser ainda hoje, defendido por diversos educadores, filósofos, sociólogos e intelectuais brasileiros com diversos nomes e diversas maneiras como: a pedagogia do oprimido, da libertação, da esperança e da autonomia, defendida por Paulo Freire; a pedagogia dialógica, de José Eustáquio Romão; a Escola Cidadã, de José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti; a pedagogia da terra, de Moacir Gadotti; a pedagogia romântica, de Rubem Alves; e a pedagogia do saber pensar e saber aprender, de Pedro Demo. Concordamos com José Eustáquio Romão quando diz que: "Quando se esquece dos processos culturais dos dominados é porque se quer evitar a transformação econômica, política e epistemológica e, lamentavelmente, a escola tem sido o instrumento dessa conservação. Todo conservadorismo funda-se na amnésia histórica" (Romão, 2005, p.132-133).

2.2 O Movimento Escola Nova/Escola Ativa

O Movimento Escola Nova/Escola Ativa tratava de um "movimento de reação contra o que existe de medieval na escola hoje, contra o formalismo, contra o hábito de se colocar fora da vida, contra a sua incompreensão do que constitui o fundo e a natureza da criança" (Ferrière, 1934, p. 4). Este movimento nasceu "*de las reformas escolares de la Europa contemporánea, y estrechamente ligado a los avances de las revoluciones burguesas, el desarrollo de las ideas socialistas y la consolidación de las organizaciones obreras"* (Bonafé, 2000, p. 9). Segundo Ferrière (1934), o Movimento Escola Nova/Escola Ativa foi oficialmente iniciado no dia 6 de agosto de 1921, em Calais, onde ocorreu o primeiro Congresso Internacional de Educação Nova, momento em que foi constituída a Liga Internacional para a Educação Nova, com os seguintes princípios:

1. "O fim essencial de toda a educação é preparar para querer e para realizar na vida a supremacia do espírito; qualquer que seja o ponto de vista sob que se coloque o educador, deve visar sempre a conservar e a aumentar a energia espiritual da criança.
2. Deve a educação respeitar a individualidade da criança. Esta individualidade só pode desenvolver-se mediante uma disciplina conducente à emancipação das suas potências espirituais.
3. O estudo, e, duma forma geral, a aprendizagem da vida, devem dar livre expansão aos interesses inatos da criança, isto é, àqueles que desabrocham nela

espontaneamente e que acham a sua expressão nas variadas atividades de ordem manual, intelectual, estética, social e outras.

4. Cada idade tem o seu caráter próprio. É preciso pois que a disciplina pessoal e a coletiva sejam organizadas pelas próprias crianças com a colaboração dos mestres; devem tender a reforçar o sentimento das responsabilidades individuais e sociais.
5. A competição egoísta deve desaparecer da educação e ser substituída pela cooperação que leva a criança a pôr a sua individualidade ao serviço da coletividade.
6. A coeducação proclamada pela Liga - coeducação essa que consiste na instrução e na educação em comum - exclui o tratamento idêntico imposto aos dois sexos mas inclui uma colaboração que permite a cada sexo exercer sobre o outro uma influência salutar[35].
7. A educação nova prepara a criança não só para ser um bom cidadão capaz de desempenhar os seus deveres para com os seus semelhantes, a sua nação e a humanidade no seu conjunto, mas ainda para formar o ser humano consciente da sua dignidade própria." (Ferrière, 1934, pp. 147-148)

A Liga Internacional para a Educação Nova tinha por finalidade a introdução de um novo ideal, que propunha a utilização de métodos consoantes com os princípios da Escola Ativa. A adoção desta nova educação devia realizar-se com a participação ativa dos educadores e pais. A Liga devia, também, fortalecer as relações entre os educadores que aderissem aos princípios das novas concepções educacionais, por meio de congressos e publicações. Para atender esta finalidade, foi criado o *Bureau International d'Education*, sob o comando do sociólogo, Adolphe Ferrière (1879-1960). Deste Movimento de renovação pedagógica surgiram várias iniciativas sediadas em diversos países.

Na Suíça, foi criado o Instituto Universitário das Ciências da Educação, em Genebra, cujos fundadores foram Edouard Claparéde e Pierre Bovet. Em consonância com os novos ideais, foram criadas por Claparéde a escola pública infantil denominada de *Maison des Petits* e, posteriormente, a *Maison des Grands*. Bovet, Ferrière e Claparéde, também foram responsáveis pela criação do Instituto J. J. Rousseau, o qual foi considerado o centro de informação e difusão do Movimento Escola Nova/Escola Ativa na Europa. Em 12 de julho de 1923, em Genebra, foi promulgado um regulamento consagrando e recomendando a Escola Ativa. Foi criada também, no ano de 1924, a Escola Internacional, cujos patronos pedagógicos foram Ovide Decroly (Bruxelas), John Dewey e Carleton Washburne (Estados Unidos). A Escola Internacional dividia seu tempo em três partes: a primeira parte da manhã

35 Queremos realçar que estes princípios foram definidos no início do século XX, quando as mulheres ainda estavam em processo inicial da luta por seus direitos, inclusive à educação.

era dedicada ao trabalho individual, a segunda parte da manhã dedicada aos trabalhos coletivos e o período da tarde dedicado à atividades individuais e coletivas livres (Ferrière, 1934).

Na Itália foi promulgada uma lei, pelo filósofo Gentile, que autorizava, sob a fiscalização de inspetores, que se procedessem a experiências da Escola Ativa em escolas públicas. Foram fundados, também neste período, três orfanatos modelos: *Giovani Lavoratori* em Roma, Paterna Domus em Úmbria e *Ospedalone di San Francisco* em Perusa (Ferrière, 1934).

Na França aconteceu um grande movimento de divulgação, no qual diversos autores difundiam os ideais da Escola Ativa, tais como: Gustave Le Gon - *La psychologie de l'Éducation*; Paul Lacombe - *Esquisse d'un enseignement base sur la psychologie de l'enfant*; Alfredo Binet - *Les idées modernes sur les enfants*; Edmond Demolins – *L' Education Nouvelle*; Georges Bertier, que foi o primeiro francês a divulgar as teorias de Dewey e dirigiu por trinta anos a *École des Roches*; e Roger Cousinet, que foi autor de inúmeras obras sobre a psicologia da criança. A Escola Ativa contou com o movimento universitário, que propunha reformar a Universidade de França, denominado l'Université Nouvelle. Vários professores do ensino primário colocaram-se a favor da Escola Ativa, tais como M. Georges Lapierre, secretário da seção pedagógica da *Société française pour l'avancement des sciences*, M. M. Profit, criador das *Cooperatives scolaires*, Paul Martin, Eugéne Delaunay ou Célestin Freinet. (Ferrière, 1934).

Na Inglaterra diversos educadores utilizavam os métodos da Escola Ativa nas denominadas *new-schools*, como os trabalhos manuais, dando ênfase aos ideais de autonomia e responsabilidade da criança. Sanderson foi considerado um dos maiores precursores da Escola Ativa, devido a sua percepção sobre o trabalho científico prático e pela organização do trabalho em equipes adotado no colégio de Oundle. Segundo Ferrière (1934), os escolanovistas ingleses agrupavam-se em três categorias: a primeira era composta pelos práticos, que foram os fundadores e diretores das escolas novas privadas ou públicas; a segunda categoria era a Associação das *New Ideals in Education*, fundada por M. Bertram Hawker e Edmond Holmes, que ministrava cursos de férias; a terceira era a seção inglesa da Liga Internacional para a Educação Nova – *New Education Fellowship*. Um dos nomes marcantes dos educadores ingleses foi o primeiro professor em Manchester que, em 1920, assumiu a diretoria da escola Keapsley, M. E. F. O'Neill, o qual foi considerado como um

grande revolucionário pedagógico por adotar práticas ativas e inovadoras da Escola Ativa, como as que foram descritas nas anotações do Congresso das *New Ideals*:

> "O'Neill violou os regulamentos e nem sequer respeitou o mobiliário escolar[36]; desembaraçou as salas das carteiras que as enchiam; queimou-as mesmo. Deu nova visão às classes: em cada uma colocou crianças de qualquer idade, de seis a quatorze anos. Os maiores são responsáveis pelos mais pequenos. Não há lições no sentido ordinário da palavra. "A criança quer aprender - diz O'Neill - mas quer aprender não à nossa maneira mas à maneira dela." As crianças sabem que ao fim de cada semana devem ter feito em certas matérias uma certa quantidade mínima de trabalho. Podem fazer este trabalho em qualquer momento da semana e em qualquer sítio da escola. Fora deste trabalho podem empregar seu tempo como lhes parecer melhor. "O trabalho manual é muito cultivado; as crianças fabricam pequenas peças de mobiliário : cadeiras, estantes, armários. Aprendem a aritmética resolvendo uma série graduada de exercícios práticos com a ajuda de material (balanças, moedas de cartão, réguas, cubos, etc). Como exercícios de composição as crianças escrevem pequenos livros, copiam-nos, cosem as folhas, desenham e pintam as imagens da capa." (Ferrière, 1934, pp. 168- 169)

Na Alemanha, sob a influência da revolução de 1918, as tendências inovadoras da Escola Ativa foram referendadas por leis e regulamentos. "A luta não se travou então, como na Europa ocidental entre um punhado de reformadores escolares e os Governos, mas entre reformadores que têm a lei por eles e os reacionários que pela sua atitude se colocam fora da lei" (Ferrière, 1934, p. 171). No ano de 1919, foi fundada a Liga dos Reformadores Escolares «*Bund Entshiedener Schulreformer*», sob o comando do feminista, pacifista e reformador Paul Oestreich. A Liga que já contava, no ano de 1925, com mais de sessenta grupos e mais de seis mil membros, realizou inúmeros congressos em diferentes cidades alemãs (Ferrière, 1934).

Na Áustria a Escola Ativa alcançou grande êxito, principalmente em Viena, que no ano de 1920[37], adotou um programa com o objetivo da aplicação do novo método, conforme declarou, em 16 de setembro de 1920, no Neue Freie Presse, o sub-secretário de Instrução Pública, M. Glockel:

> "Após alguns ensaios tentados no ano passado nas diferentes classes experimentais, detivemo-nos nas seguintes reformas, aplicáveis às quatro ou cinco classes inferiores das escolas primárias.
>
> 1º - Nenhum horário. – A manhã será consagrada para o futuro a um único assunto tirado do ambiente imediato do aluno ou da atualidade. Por exemplo: as inundações atuais da Áustria.

[36] No início do século XX as carteira dos alunos eram feitas com ferro e madeira pura e pesada, eram organizadas em fila e fixadas no chão, para evitar que fossem retiradas do lugar e assim, manter a ordem e a disciplina.

[37] Este programa foi desativado, no ano de 1934, no início de um novo governo.

> Não se continuarão a ensinar os programas em rubricas separadas completamente; a história natural, as ciências naturais, a geografia, são combinadas com a única ideia de tornar conhecidos o lar e a vida.
>
> O número das horas hebdomadárias consagradas a cada disciplina fica o mesmo, embora essas horas não sejam distribuídas da mesma forma. O mestre escolherá o dia e a hora que deve consagrar a tal ou tal assunto.
>
> 2º - Atividade - O estudante não recebe passivamente o ensino. É ativamente que deve adquirir os seus conhecimentos; mas ativamente não é sinônimo de trabalho manual. Porque o trabalho manual não é um objeto de ordem escolar mas oficial; não o ensinamos na escola primária. O essencial é o trabalho pessoal do aluno, e a atividade manual intervém sempre que é necessária e possível." (Ferrière, 1934, p. 177)

No ano de 1925, o conselho municipal de Viena publicou os resultados da aplicação da Escola Ativa, com depoimentos dos pais e professores que se mostravam amplamente satisfeitos. Mesmo a burguesia reacionária austríaca, "hostis a tudo quanto emana da «esquerda» política, tinham apontado esta revolução pedagógica de «escola vermelha»" (Ferrière, 1934, p. 178), gradativamente deixou de chamá-la assim, reconhecendo a importância de uma escola "onde se considera a vida e não o verbalismo" (Ferrière, 1934, p. 178). Assim, os Institutos Federais de Educação de Viena e de Graz, que eram escolas de grau secundário, destinados à elite intelectual, foram transformadas em modernas escolas.

Na Bélgica, particularmente em Bruxelas, a Escola Ativa alcançou grande êxito com as classes Decroly nas escolas públicas e promoveu várias inciativas, inclusive com crianças portadoras de deficiência e em orfanatos. O Movimento Escola Nova/Ativa se propagou por diversos outros países da Europa como: Holanda, Suécia, Polônia, Tchecoslováquia[38], Iugoslávia, Hungria, Bulgária, Rússia, Turquia e Espanha (Ferrière, 1934).

Nos Estados Unidos, a Escola Ativa, que teve como grande expoente John Dewey, denominado como "o grande mestre da educação funcional" (Ferrière, 1934, p. XVIII), contou com o trabalho da *Progressive Education Association,* que possuía fortes laços com a Liga Internacional para a Educação Nova e publicava trimestralmente um boletim denominado de *Bureau of Educational Experiments*. Em prol da Escola Ativa trabalhavam também o *Bureau of Educational Service do Teachers College* da Universidade de Colúmbia e o *Institut of Educational Education* (Ferrière, 1934).

[38] A Tchecoslováquia, no ano de 1993, foi dividida em duas repúblicas: República Tcheca e Eslováquia.

Os principais expoentes do Movimento Escola Nova/Escola Ativa em Portugal, foram António Sérgio, Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos e Viana Lemos. Foram fundadas algumas escolas conforme os ideais escolanovistas como: a Escola Frobeliana da Estrela [1882-1892], o Colégio Liceu Figueirense [1920-1911], a Escola Prática Comercial Raul Dória [1920- 1922], o Colégio Boavista [1905- 1924], a Escola Oficina nº 1 de Lisboa [1907-1919], o Colégio Moderno [1910-1921], a Escola Comercial António da Costa [1910-1915], a Escola Nacional de Agricultura de Coimbra [1912- 1926], o Instituto Moderno [1914-1918], o Jardim Colégio [1914-19??], o Colégio Infante de Sagres [1928-19??] e o Bairro Escolar do Estoril [1928-1935] (Figueira, 2004). As escolas fundamentadas nos ideais escolanovistas portuguesas tiveram um percurso de três décadas e meia, mas sofreram "uma quebra irreversível na década de vinte" (Figueira, 2004, p. 282), de forma especial, "a partir de 1927, assim como as perseguições de que foram alvo, que incluíram nalguns casos de prisão" (Figueira, 2004, p. 283), em decorrência do golpe militar que subjugou 48 anos de ditadura em Portugal.

Desta maneira, no início do século passado o Movimento em favor da Escola Ativa estendia "as suas ramificações e abraçava o planeta" (Ferrière, 1934, p. 184) e se fazia presente também em outros locais, como Chile, Bolívia, Argentina, Egito, Índias e Nova Zelândia. No Uruguai foram criadas associações em doze cidades. Inúmeros ensaios foram realizados por M. Carleton Washburne, em Illinois, M. Oropeza, no México e M. Nieto Callero na Colômbia (Ferrière, 1934).

2.3 O *Modelo Escuela Nueva*

Na Colômbia, o Movimento Escola Nova/Escola Ativa continua a colher os frutos semeados nos primórdios do século passado. No início da década de 1960, a Colômbia vivia uma grande onda de violência, que assumiu uma proporção mais acirrada nas zonas rurais, o que deixou a educação rural em um estado de extremo abandono. Neste contexto, no ano de 1967, o governo ofereceu para as «escolas isoladas» localizadas nas zonas rurais um suporte oficial, baseado no modelo pedagógico denominado de Escola Unitária. Tendo esta experiência de modelo e com base nas concepções pedagógicas do Movimento Escola Nova/Escola Ativa, que contou com o apoio de diversas agências internacionais como a UNESCO e UNICEF, surgiu na Colômbia os ideais do *modelo Escuela Nueva*.

O *modelo Escuela Nueva* foi formulado, no ano de 1974, por Vicky Colbert, Oscar Mogollón e Beryl Levinger, a partir das experiências exitosas no país do modelo da Escola Unitária (UNESCO, ISER Pamplona e Universidade de Antioquia). A partir deste modelo, acrescentando novas estratégias e elementos, foi escrito o primeiro manual para formação de docentes denominado *Hacia la Escuela Nueva. Unidades de instituição e formación para el maestro rural que tiene más de un nível a su cargo* (Fundación Escuela Nueva, s.d.).

No ano de 1975, Vicky Colbert é nomeada Coordenadora Nacional da *Escuela Nueva*, no departamento de Planejamento Educacional, sendo responsável pela organização da primeira equipe nacional. Tornou-se gestora do financiamento da Agência para a Cooperação e o Desenvolvimento dos Estados Unidos - USAID, para apoiar a implantação de maneira experimental em 120 escolas, no norte de Santander, Boyacá e Cundinamarca, entre o período de 1975 e 1978. Esta foi a etapa em que se desenharam e produziram os materiais para os professores e alunos, a organização administrativa e financeira, as estratégias de capacitação dos agentes administrativos e professores, organização dos sistemas de distribuição e reprodução de materiais e aplicação na escola e comunidade. (Fundación Escuela Nueva, s.d.).

No ano de 1979, três mil escolas haviam adotado o *modelo Escuela Nueva*, sendo que em 1986 já havia oito mil escolas, com o apoio do governo, do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e várias organizações privadas da Colômbia, como a *Federación Nacional de Cafeteros*. No Ministério de Educação foi instituída uma equipe central e nos estados os comitês *Escuela Nueva* e uma equipe multiplicadora (Fundación Escuela Nueva, s.d.).

No ano de 1986, o novo governo colombiano converteu a *Escuela Nueva* numa prioridade do setor e em um dos cinco pilares do plano de governo para erradicar a pobreza absoluta, colocando em marcha um plano de universalização. Essa etapa de expansão massiva enfatizou metas quantitativas e financeiras e coincidiu com a política de descentralização do país. O Ministério de Educação utilizava toda a sua energia para sua própria reorganização, justo no momento em que a expansão da *Escuela Nueva* exigia capacidade organizacional e gerencial. Surgiram muitos problemas de gestão e administração, tais como a distorção da estratégia de capacitação, a improvisação e até o regresso à formação tradicional. Muitas escolas adotaram o nome mas não adotaram as intervenções da Esc*uela Nueva*. Adicionado a esses problemas, um considerável número de professores capacitados foram transferidos da

zona rural para as cidades. O efeito final foi que o Ministério de Educação colombiano abandonou a sua atenção e prioridade em relação à educação nas zonas rurais (Fundación Escuela Nueva, s.d.).

No ano de 1987, sob a direção de Vicky Colbert, foi criada a *Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente*, "a fim de qualificar e melhorar os processos educacionais em comunidades rurais e urbanas de baixa renda, promovendo a implantação e ampliação da Escola Nova, e inovar e adaptar o modelo para novos contextos e populações" (Fundación Escuela Nueva, s.d.). As várias avaliações realizadas - Departamento Nacional de Planeación y Fedesarrollo (1991), Colciencias (1982); Psacharopoulos, Vélez y Rojas e Banco Mundial (1992) - confirmaram que, apesar dos problemas de gestão mencionados, os alunos da Escuela Nueva obtiveram melhores resultados acadêmicos e graus mais elevados de auto-estima, do que os alunos das escolas rurais tradicionais (Fundación Escuela Nueva, s.d.).

No departamento de Quindío onde se realizou uma aplicação mais cuidadosa dos elementos da *Escuela Nueva*, que contou com o apoio financeiro dos «cafeteiros», os estudantes superaram os resultados dos alunos das escolas urbanas do sistema público de ensino, obtendo uma pontuação semelhante à dos alunos das escolas privadas. Em uma comparação feita em países da América Latina, pela UNESCO, no ano de 1998, o único país em que a educação rural apresentava melhores resultados que a urbana era a Colômbia. A *Escuela Nueva* tem sido visitada e estudada por agentes educativos e investigadores de mais de 40 países interessados em adotarem a metodologia colombiana. Esta experiência serviu de inspiração para diversas reformas educacionais, como: *Escuela Nueva* - Guyana, *Escola Modelo* - Nicaragua, *Escuela Multigrado Innovada* - República Dominicana, *Mece Rural* - Chile, *Escola Foun* - Timor-Leste, *Escuela Activa* - Panamá, *Nueva Escuela Unitaria* - Guatemala, *Aulas Alternativas* - El Salvador, *New School* - Uganda, *Aprendes* - Perú, *Escuela Activa Participativa* - Honduras, *Active School* - Filipinas, *VN Escuela Nueva* - Vietnam, *Escuela Mita Iru* - Paraguai, *Escuela Activa Comunitaria* - México e Escola Ativa – Brasil (Fundación Escuela Nueva, s.d.).

2.4 O Programa Escola Ativa

O Programa Escola Ativa foi uma adaptação do modelo *Escuela Nueva*, que, por sua vez, se inspirou nas ideias pedagógicas do Movimento Escola Nova/ Escola Ativa e que, como relatamos anteriormente, foi o maior movimento revolucionário pedagógico do primeira metade do século XX. Este movimento visava romper com o magistrocentrismo da escola tradicional. Com esse objetivo, ele tinha como princípio maior o paidocentrismo, ou seja, ter a criança como eixo central do processo ensino aprendizagem, valorizando a atividade particular da criança, tanto individual quanto coletiva, de forma ativa, responsável, solidária e autônoma. Para atingir o objetivo, e com base nas ideias dos visionários e revolucionários da educação, o Programa Escola Ativa propunha a utilização de diversas estratégias pedagógicas, como: ‹‹calendário e sistema de aprovação flexíveis››, ‹‹módulos de aprendizagem››, ‹‹avaliação diagnóstica e formativa››, ‹‹cantinhos de aprendizagem››, ‹‹conhecendo a comunidade››, ‹‹governo estudantil›› e ‹‹formação de professores››, os quais apresentaremos a seguir.

2.4.1 Calendário e sistema de aprovação flexíveis

> “A organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (Foucault, 2012, p. 142)

Uma das grandes contribuições que o modelo de administração fordista/taylorista do capitalismo industrial deu ao modelo de administração escolar, e que reforçou os paradigmas da austera disciplina da escola medieval, foi a divisão do conhecimento da humanidade em conteúdos divididos hierarquicamente, enclausurando-os em períodos rígidos, ou seja, em ciclos, anos, semestres, meses, dias, horas e minutos. Colocou, assim, os conhecimentos da humanidade distantes da realidade e da vida dos seres humanos, mas principalmente distantes do mundo das crianças, oprimindo seus corpos e aprisionando suas mentes, tirando-lhes a alegria, a criatividade e roubando-lhes o tempo de brincar e de sonhar. A escola tradicional magistral e massificada impõe logo cedo em suas mentes, sentimentos e valores como a hierarquia, a classificação, a discriminação, a competição, a concorrência, o orgulho, o egoísmo, a avareza e a tristeza.

> "As disciplinas, organizando as «celas», os «lugares» e as «fileiras» criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideias, pois se projetam sobre esta organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a distribuição de ‹‹quadros vivos›› que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas." (Foucault, 2012, pp. 142-143)

Provavelmente foi por ter conhecimento do que representa esta divisão, fragmentação e hierarquização que violenta e oprime, para impor valores competitivos e garantir a obediência e a submissão, imposta pelas escolas tradicionais às crianças, como disse Foucault (2012), que o escolanovista O'Neill, "violou os regulamentos e nem sequer respeitou o mobiliário escolar" (Ferrière, 1934, p. 168), queimando-os no início do século passado. Poderá ter sido por este motivo, também, que uma das atitudes realizadas pelos reformadores do início do século passado foi a iniciativa revolucionária do governo austríaco que, em lei aprovada no ano de 1920, estabelecia que nenhum horário seria imposto nas escolas.

Esta divisão e fragmentação dos conteúdos em tempo rígidos e sincronizados aconteceu para impor a disciplina, a organização e a submissão das crianças, sem respeitar os seus ritmos de desenvolvimento. Esta hierarquização e padronização, que aprisionam os corpos para domesticar o espírito, são ainda mais perversas e opressoras nos corpos e nas mentes das crianças que vivem na zona rural, pois, além de impor a elas conteúdos que não dizem respeito a sua vida e a sua realidade, impõem também um tempo desnecessário e em total descompasso com a vida rural. Estas imposições da escola burguesa do capitalismo industrial geram nas mentes das pessoas das comunidades rurais um perverso sentimento de fracasso e de inferioridade.

> "Uma vez mais: de quem é a culpa? - Interroguem os mestres: ‹‹Tenho que seguir o meu programa›› dirão eles, ‹‹sou obrigado a empregar os métodos, a cingir-me aos manuais que o Estado me impõe. Ora experimentem se nestas condições lhes é possível fazer melhor. Eu lutei dez, quinze anos: É remar contra a maré.››
>
> Será o Estado, pois, o autor de tanto mal? Talvez; é o Estado que estabelece os programas, que prescreve métodos, que impõe manuais e que fixa a meta a alcançar por meio dos sacrossantos exames." (Ferrière, 1928, p. 29)

O calendário escolar e o sistema de aprovação rígido das escolas urbanas, imposto às escolas rurais, já objeto de questionamento por Ferrière (1928) no início do século passado,

desrespeitam e ignoram os ritmos e as necessidades das comunidades rurais, desprezando o ciclo de atividades no campo, dificultando a participação dos alunos nos processos de plantio e colheita, vitais para o sustento de suas famílias, enfatizando assim a ausência de vínculo entre a escola e a realidade em que vivem. Neste sentido, uma das maiores causas do fracasso escolar das crianças que residem nas zonas rurais refere-se ao calendário escolar rígido, seguindo o mesmo estipulado para as escolas urbanas. A mais perversa e irremediável consequência do fracasso escolar é o enorme prejuízo que ele causa precocemente à autoestima de milhares de crianças, marcadas por sentimentos de incapacidade, inadequação e exclusão social. O fracasso escolar aumenta o círculo de pobreza e da marginalidade, eliminando qualquer perspectiva de futuro para milhões de brasileiros.

Devido ao fato das crianças se afastarem da escola no período do plantio e da colheita, para auxiliarem seus pais nas suas propriedades, faz com que ao retornar para a escola, não consigam acompanhar o ritmo da turma, imposto pelo currículo das escolas tradicionais urbanas que, como dissemos e enfatizamos, divide os conteúdos em minutos, horas, dias, meses, semestres e anos, seriando o tempo escolar. Esta inadequação aos ritmos das escolas urbanas, de acordo com os paradigmas das escolas tradicionais, com o modelo padronizado por competências, resultados e eficiência, levam aos baixos índices de desempenho e aos altos índices de repetência e abandono das crianças destas escolas rurais. Isto gera o que Paulo Freire denominou de ‹‹autodesvalia››, pois “de tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua «incapacidade»” (Freire, 1983, p. 54). Depois de repetidas reprovações, as famílias acabam por se convencerem de que não vale a pena manter seus filhos na escola. Pode-se, assim, considerar que os altíssimos índices de abandono e evasão escolar trazem implícitos históricos de repetidas reprovações, pois

> “o malogro constitui pelo contrário, uma barreira psíquica que, como os arames farpados que circulam uma pastagem, desencoraja todas as iniciativas. Não se deve permitir que os alunos conheçam o malogro; deve procurar-se que sejam bem sucedidos, ajudando-os se for preciso através de uma generosa participação, na nossa qualidade de professores; se os alunos se sentirem orgulhosos das suas obras serão capazes de ir muito longe.” (Freinet, 1976, p. 58).

Devido à necessidade de adequação do sistema escolar, a LDB 9394/96 estabelece em seu título V, referente aos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, capítulo II, da Educação Básica:

> "Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, 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.
>
> § 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.
>
> § 2. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isto reduzir o número de horas letivas previsto na Lei." (LDB 9.394/96 Art. 23)

Conforme está previsto no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 , a educação básica pode organizar-se de forma não seriada sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar e o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. Mas o artigo 23, que trata sobre a organização da educação básica, e o artigo 28[39], que trata sobre oferta de educação básica para a população rural, são sempre ignorados e/ou negligenciados pelas autoridades que adotam nas escolas rurais o mesmo calendário padronizado das escolas urbanas. Foi com esta preocupação que a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação - CNE, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, determina em seu artigo 7º que:

> "É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.
>
> § 1° O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, **poderá ser estruturado independente do ano civil**[40]." (CNE 1/02, Art. 7º)

Foi em busca de diminuir o fracasso escolar e propiciando a "adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" (Lei 9394, 1996, art. 28), que o Programa Escola Ativa propunha, em uma de suas estratégias principais, a organização dos conteúdos das diversas áreas curriculares em módulos, em vez de séries anuais. Esta organização do ensino procurava adequar o calendário escolar, fazendo com que a progressão acontecesse de forma flexível. Assim, possibilitava ao aluno vencer os conteúdos curriculares de cada unidade conforme o seu próprio ritmo, independente da quantidade de meses que ele necessitasse para adquirir aqueles conhecimentos, e do ano civil

[39] Transcrito no item 1.4 História recente da educação rural brasileira.
[40] Grifo nosso.

(FUNDESCOLA, 1999). Para algumas crianças o tempo necessário poderia representar alguns meses, para outras um ano ou mais. Desta maneira, cada criança adquiria os conhecimentos dos conteúdos existentes em cada módulo respeitando os tempos e os ritmos individuais necessários.

Esta estratégia proposta pela *Escuela Nueva* e pelo extinto Programa Escola Ativa era de fundamental importância para as escolas multisseriadas rurais, pois propunha a quebra de um dos pilares principais da ‹‹gramática da escola›› (Tyack & Cuban, 1995), adotada na escola tradicional, que é a organização do espaço serial (Foucault, 2012), ao eliminar o conceito de seriação e, consequentemente, de repetência, quebrando as barreiras impostas pelo tempo escolar, que define que cada conteúdo deve ser aprendido, de forma sincronizada em minutos, horas, dias, meses e anos. A estratégia de «calendário e sistema de aprovação flexível» tinha como grande vantagem a adequação do calendário escolar ao ciclo de atividades rurais, que muito além de atender os dispositivos legais, propiciava a permanência das crianças nas escolas rurais, pois a adequava à sua realidade e necessidades, ao permitir que o aluno pudesse ausentar-se no período de plantio ou de colheita para ajudar a sua família[41], sem prejuízo para o seu processo de aprendizagem. Isso era possível devido ao fato de que, ao voltar à escola após suas atividades rurais, o aluno retomava seus estudos a partir do módulo que estava estudando antes de seu afastamento temporário, sem precisar abandonar definitivamente a escola.

> “Lei do progresso - Esta lei supõe um crescimento, um «impulso vital», ou, se preferirem, um «impulso espiritual» manifestando de dentro para fora, assimilando o indivíduo os elementos exteriores que lhe permitem diferenciar as suas funções. Ora, a escola compõe os seus programas sem se ocupar do grau de diferenciação das crianças que a frequentam, obrigando-as a reter, a guardar na memória sem coordenação, elementos para ela inassimiláveis; aplica de fora para dentro, um verniz de conhecimento e uma regra de vida artificiais que, não sendo úteis, são prejudiciais ao desenvolvimento físico e psíquico aos pequenos seres.” (Ferrière, 1928, p. 67)

Desta forma, a Escola Ativa propunha romper com os velhos paradigmas baseados na seriação, passando a adotar os novos paradigmas baseados na ‹‹Lei do progresso›› anunciada por Ferrière em sua obra ‹‹Transformemos a escola›› (Ferrière, 1928). Este novo paradigma foi uma das estratégias propostas pelo Programa Escola Ativa, que definiu como uma das suas estratégias principais e a explicitou mesmo em sua logomarca ‹‹O passo eu faço›› (figura 4).

[41] Este tipo de trabalho realizado em sua propriedade, para auxiliar a família, não é caraterizado como trabalho infantil.

Figura 4

Logomarca do Programa Escola Ativa

Figura 5

Imagem de escola tradicional

Ao demolir o pilar da seriação e da reprovação, a Escola Ativa destruía também o pilar da organização tradicional das salas de aula, pois o fato das turmas deixarem de ser seriadas, deixaram de ser ‹‹homogêneas››, não permitindo mais ensinar a muitos como se fossem apenas um, inviabilizando o processo de ensino-aprendizagem magistrocentrico. Assim, a organização das salas de aula não pode continuar a ser como o costumeiro modelo tradicional da «nuquinha com nuquinha», ou seja, as carteiras organizadas em fila com todas as crianças sentadinhas de forma organizada e disciplinada, como tabuinhas inertes e "sem nada escrito" (Aristóteles, 2010, p. 116), prontas para receber o ensinamento persuasivo de seu professor (figura 5).

> "Concordamos que isto é bastante para merecer a execração da escola tradicional que só sabe oficiar perante bancos mudos e paredes nuas. O trabalho pessoal é, contudo, sei-o por experiência, tão activo, mais activo mesmo numa sala-oficina. Nas horas em que ela deve ser transformada em templo do pensamento puro – e há-as, numerosas, na Escola Ativa – a presença silenciosa das ferramentas nada tira à majestade do lugar" (Ferrière, 1934, p. 54).

Desta forma o extinto Programa Escola Ativa propunha que as escolas rurais fossem organizadas em equipes de trabalho, propiciando, assim, a organização do trabalho de forma individual e coletiva (foto 1-2). "É evidente que para se tornar possível uma actividade que não seja livresca e realizada na imobilidade do corpo, mas exterior e baseando-se no movimento, no emprego de ferramentas, já não terá razão de existir a sala actual."(Ferrière, 1934, p. 53). Desta maneira, o Programa Escola Ativa orientava que as salas de aula das escolas multisseriadas rurais, fossem transformadas em «sala-laboratório» ou «sala-oficina», organizadas em círculo e em grupo, formando equipes de trabalho de acordo com o interesse dos alunos, ou equivalentes ao nível de aprendizagem e amadurecimento cognitivo dos

alunos, conforme demonstram as fotos abaixo (fotos 1-2)[42]. Cada equipe possuía um «aluno monitor» que auxiliava os professores, os quais deviam atuar coordenando o trabalho do grupo e ajudando as crianças mais novas ou com dificuldades.

Foto 1

Trabalho em equipe (2002)

Foto 2

Trabalho em equipe (Padre Bernardo - 2001)

2.4.2 Avaliação diagnóstica e formativa

> "Ah! os exames! Se a este respeito ousasse dizer o que tanto tenho no coração!... Mas não, não me peçam tal coisa: um volume como este não seria bastante. Esses exames estereotipados, imutáveis, rígidos, leitos de Procusto das inteligências que devem suportá-los, não são somente uma inspeção obrigada no termo dos estudos e que permite verificar se os alunos trabalharam. Se fossem apenas isso, tornando-nos possível substituí-los com pezinhos de lã, por uns bonitos testes psicológicos, no gênero dos Binet e Simon, ou dos que inventam para descobrir as aptidões profissionais dos futuros aprendizes, seria uma pechincha! Desgraçadamente, estipulou-se fazer dos exames a chave que abre aos adolescentes as portas do porvir. É o "Sésamo abre-te", obrigatório. Possui o seu diploma? Entre. Não o possuem? Rua!" (Ferrière, 1928, p. 29)

O que incomodava o coração de Adolf Ferrière no início do século passado, transformou-se em uma das caraterísticas mais marcantes da educação neste mundo globalizado. A cada dia mais, os dirigentes educacionais do mundo inteiro adotam as avaliações com os mesmos objetivos de classificar e hierarquizar os seres humanos, como se fossem um produto de uma linha de produção que deve passar pela rigorosa avaliação de qualidade, para atender às exigências do mercado consumidor. A finalidade principal da educação deixou de ser a formação de seres humanos, passando a ser a aferição de resultados. A cada dia mais, no mundo inteiro ouvimos falar em ‹‹resultados, desempenho, aproveitamento e competência››. Assim, a cada dia mais, educação deixa de ser um meio, um processo dialético de ensino-aprendizagem, passando a ser, simplesmente, um saldo bancário

[42] A foto 1 foi obtida em documentos do Programa Escola Ativa. A foto 2 é de nossa própria autoria, assim como as demais fotos.

(Freire, 1983). Por isso, a avaliação da aprendizagem está diretamente vinculada aos paradigmas da avaliação aplicada em larga escala, para aferir os índices de desenvolvimento dos países, para dividi-los hierarquicamente. A preocupação maior dos discursos dos dirigentes do mundo inteiro em relação à educação restringem-se ao que é traduzível em números, os índices e os resultados das avaliações padronizadas e aplicadas em larga escala, tanto nas esferas municipais, estaduais e nacionais, quanto internacionais, do tipo: Provinha Brasil, Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Exame Nacional de Cursos – ENC e *Programme for International Student Assessment* – PISA, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE.

> "O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as de sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência e demonstração de força e o estabelecimento da verdade. No coração do processo da disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. Mais uma inovação da era clássica que os historiadores deixaram na sombra." (Foucault, 2012, p. 177)

Os sistemas de aprovação estão intimamente ligados ao de avaliação, sendo o primeiro consequência do segundo. "A recuperação e a reprovação batem fundo na autoestima do aluno e alimentam o processo de internalização da cultura do fracasso" (Romão, 2003, p. 44). De maneira geral, os sistemas escolares têm utilizado a avaliação apenas como instrumento hierarquizante, classificatório, disciplinador e punitivo (Foucault, 2012), o qual o aluno, por não conseguir decorar o conteúdo imposto, é reprovado como demonstração de sua incompetência e de seu fracasso. A avaliação entrou na rotina da escola como uma prática compulsiva: ‹‹tem que ser feita e por isto, é preciso fazê-la››. A grande preocupação dos professores tornou-se assim a sua operacionalização, sem querer pensar sobre seu sentido e sua razão de ser. Transformaram os exames num verdadeiro mito; ensina-se para avaliar, chegando ao ponto de se julgar ser mais importante avaliar do que ensinar, desprezando o aprender. Esquecendo-se que a avaliação é parte integrante, ou melhor é apenas um dos instrumentos, dentro da grande função do processo ensino-aprendizagem.

> "A escola actual está peada pelos regulamentos escolares, pelas inspeções, sobretudo pelos exames. Com receio de que o professor faça mais mal do que lhe é permitido, impedem-no de fazer melhor do que está prescrito. Absurdo da

> regulamentação universal! Aberração do processo simplista que pretende conseguir resultados favoráveis, fabricando *magisters* em série para que eduquem os seus alunos de maneira uniforme. A massa é a quantidade, mas a educação ou é qualidade ou nada é." (Ferrière, 1934, p. 190)

No início do século passado Ferrière já alertava sobre a alienação do sistema escolar e sua subordinação aos resultados dos exames, aplicados para avaliar a aprendizagem na sala de aula, de forma padronizada e massificada, tornando-se meros exercícios para as avaliações em larga escala. Enquanto as avaliações aplicadas em larga escala acreditam avaliar a instituição, os processos de avaliação da aprendizagem avaliam o indivíduo, mas ambos instrumentos avaliativos possuem diversos discursos que "tem certos consensos mitológicos, favoráveis, evidentemente, à manutenção do *status quo* individualista, meritocrático, discriminatório e injusto" (Romão, 2003, p. 43). O meio tornou-se um fim, esqueceram-se que "mais importante do que a informação, a escola deve propiciar ao aluno a aprendizagem do aprender" (Romão, 2003, p. 50). Muitos professores estão mais preocupados em como atribuir nota e em aferir os resultados, do que em criar condições para que o aluno torne-se um indivíduo reflexivo, criativo, autônomo, capaz de construir sua própria história e atuar, de forma transformadora, para uma sociedade melhor, mais justa e mais digna.

> "Uma das habilidades do professor está em saber avaliar o nível de conhecimento em que se encontra o aluno, os principais entraves para o seu progresso, as motivações mais sensíveis, além de utilizar as bases culturais da criança, como o objetivo de tê-la como sujeito do processo, não como mero objeto de aprendizagem." (Demo, 1996, p. 93)

Assim, a avaliação da aprendizagem dentro da concepção de uma Escola Ativa deve romper com os paradigmas da avaliação somativa, com função classificatória (Romão, 2003), pautada nos resultados, na quantidade de conteúdos memorizados, acumulativa, ou seja, como grande referencial da educação bancária, que "pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação" (Freire, 1997, p. 38). Os paradigmas de uma educação paidocêntrica requerem mudança em seus instrumentos de apoio como a avaliação, por isso ela deve assumir uma perspectiva educativa como processo de crescimento espiritual[43] sobre a visão do mundo, que busca o desenvolvimento da capacidade de interpretação, de produção do novo e de reflexão sobre a realidade. Avaliar é um processo contínuo que procura compreender como o conhecimento está sendo incorporado pelas pessoas, como modifica a

[43] Este termo foi muito utilizado pelos escolanovistas, ou seja, o crescimento integral do ser humano.

sua compreensão de mundo e eleva a sua capacidade de participar da realidade onde vive e convive.

Portanto, o Programa Escola Ativa, em busca de romper com os antigos paradigmas magistrocêntricos e adotando os paradigmas paidocêntricos, orientava que a avaliação devia ser «diagnóstica» e «formativa». Quando vamos ao médico, ele faz um diagnóstico de nossa saúde, dialogando com o paciente para saber como e o que estamos sentindo. Este tira a nossa temperatura e nos examina por completo para, só então, iniciar o tratamento. Assim deve ser a avaliação «diagnóstica», ou seja exploratória, em busca de averiguar os conhecimentos e habilidades já adquiridas, ou seja, esta teria uma função prognóstica (Romão, 2003). Desta maneira, a avaliação «diagnóstica» devia ser aplicada no início de cada unidade, semestre ou ano letivo, com a finalidade de identificar os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças, indicando o ponto de partida e fornecendo subsídios para adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos educandos. A avaliação «diagnóstica» tinha o objetivo conhecer as dificuldades e avanços individuais, definir o ponto de partida e indicar os caminhos a seguir no processo ensino-aprendizagem de cada criança, pois somente assim "educar será então partir do que é, a fim de conduzir para o que é melhor" (Ferrière, 1934, p.34).

A avaliação da aprendizagem denominada «formativa» devia acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, preocupando-se com a formação integral da criança. Assim como um médico deve acompanhar a recuperação de seus pacientes, observando sua temperatura, medindo sua pressão, ou seja, averiguando se o tratamento está surtindo o efeito esperado, o professor devia acompanhar o processo ensino-aprendizagem constantemente, para averiguar se as estratégias e técnicas utilizadas contribuíam para a aprendizagem de seus alunos. Durante as atividades básicas e práticas, deve-se explorar a percepção, o domínio e a profundidade que os alunos vão adquirindo dos novos conceitos de aprendizagem e sua projeção para a comunidade, por meio das experiências e exercícios realizados de forma individualizada e coletiva, na escola e em casa, com a orientação do professor, dos colegas, da família e da comunidade em que vivem e convivem. Assim, ele pode conhecer cada aluno integralmente. A avaliação da aprendizagem ‹‹formativa›› tem, também, uma função diagnóstica (Romão, 2003), com o intuito de coletar subsídios capazes de auxiliar o professor e a criança, apontando os caminhos para aperfeiçoar o processo da construção de conhecimento.

> "Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele." (Freire, 2003, p. 14)

Desta maneira, conforme os paradigmas de uma pedagogia paidocêntrica, o erro é visto por outra perspectiva: o erro deixa de ser um crime passível de punição, passando a ser visto como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Assim, na avaliação formativa, a verificação da aprendizagem devia ser feita de forma curta e frequente, ao longo do processo ensino-aprendizagem, no intuito de coletar subsídios capazes de aperfeiçoar o processo da construção de conhecimento. Esta modalidade de avaliação propunha-se ser um compromisso do professor de interagir positivamente com o aluno, passando a identificar os erros como indicadores dos caminhos a serem percorridos e os avanços a serem reforçados. No processo de coeducação e autoaprendizagem, o erro é parte integrante do exercício de análise e reflexão para o desenvolvimento espiritual e físico das crianças, respeitando o ritmo de aprendizagem individuais, partilhada e intermediada pelo professor.

> "Na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor – mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de "erros", no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador." (Romão, 2003, pp. 88-89)

Assim, uma avaliação ativa e libertadora não pode restringir-se aos simples formulários padronizados e formais (objetivos ou subjetivos), característicos de uma educação tradicional opressora e bancária. O processo de avaliação deve ser prazeroso e contínuo, utilizando atividades ativas e lúdicas como: seminários, debates, gincanas, trabalhos de formas variadas, representação teatral, fantoches, gravuras, poemas e outros. Somente assim, o momento de avaliação poderá tornar-se natural e agradável, possibilitando maior empatia com o aluno, fazendo-o perder o medo ‹‹cultural›› da avaliação. O momento da avaliação deve ser prazeroso, pois propicia ao aluno a efetiva apropriação do conhecimento, e ao professor uma análise do resultado de seu trabalho. A Escola Ativa visa, entre outras coisas, formar um indivíduo capaz de pesquisar e experimentar, desenvolver habilidades e com a capacidade de pensar e interferir, no meio em que vive de forma positiva, cooperativa e participativa. Para isso, a avaliação deve contemplar todos os aspectos apresentados anteriormente, de forma diagnóstica e formativa, no intuito de sopesar o conhecimento de

forma construtiva e participativa, valorizando a coeducação, a autoaprendizagem e o autoconhecimento, fortalecendo a autonomia e a responsabilidade.

Um dos instrumentos de avaliação que eram propostos pelo Programa Escola Ativa era a Ficha de Controle de Progresso. A criança devia manter em seu caderno essa ficha, com a finalidade de indicar em cada quadro a data na qual desenvolveu as atividades de cada unidade. Ela devia verificar se, com aquela atividade, alcançou efetivamente a aprendizagem desejada. No final de cada módulo, o professor realizava uma avaliação de forma global, que permitia a identificação dos avanços e dificuldades. Caso o aluno não adquirisse o conhecimento esperado, o professor devia propor atividades que permitissem a correção desse problema, recuperando a aprendizagem que porventura não tenha sido satisfatoriamente adquirida. Uma vez superada essa lacuna, o aluno devia seguir para o próximo módulo, independente do calendário escolar.

2.4.3 Os módulos de aprendizagem

> "Sobre os métodos de ensino nas diferentes disciplinas não podemos entrar em minúcias, porque isso nos levaria muito longe. Podemos no entanto atender alguns pontos seguintes:
>
> 1º Proibição dos cursos ditados, onde eles ainda existam;
>
> 2º Redução ou supressão do emprego de manuais;" (Ferrière, 1929, p. 197)

Neste trecho de seu livro, Ferrière resumiu a aversão que os escolanovistas possuíam, no início do século passado, em relação aos manuais escolares, previamente elaborados de forma padronizada. Umas das metas definidas pelo Movimento Escola Nova/Escola Ativa consistia em que as escolas deviam reduzir ou suprimir o uso dos manuais escolares. Ferrière faz poucas menções em suas obras sobre tais manuais, o que pode representar o seu desinteresse, ou mesmo, aversão ao seu uso. Considerando que em sua obra, denominada de "A Escola Ativa", Ferrière (1934) em uma das poucas vezes que se referiu aos manuais escolares foi da seguinte forma:

> "É evidente que para se tornar possível uma atividade que não seja livresca e realizada na imobilidade do corpo, mas exterior e baseando-se no movimento, no emprego de ferramentas, já não terá razão de existir a sala da aula actual com os seus banco-mesas aperfeiçoados." (Ferrière, 1934, p. 53)

Alguns de seus seguidores também compactuavam deste pensamento, como Célestin Freinet (1976), que deixou clara a sua aversão aos manuais escolares, defendendo que eles

continham uma ciência fria, impessoal e anônima, determinando de forma rígida e padronizada, o que as crianças deviam aprender, como se o aluno fosse um "ser descarnado que não reage como criança" (Freinet, 1976, p. 54). Por este motivo, incentivou a pesquisa, as bibliotecas, os textos livres, as fichas e as trocas de correspondência. O autor exprimiu seu pensamento pedagógico da seguinte forma:

> "Devemos dizer, por fim, para evitar a nossa condenação não visa livros, cujas virtudes jamais seremos capazes de enaltecer suficientemente, mas os livros que se usam como ‹‹Manuais Escolares›› para o estudo e o trabalho na ‹‹sumulas›› sem horizonte, especialmente escritas tendo em conta os programas e exames. Não dizemos, no entanto, que o manual escolar, encarado em si mesmo, seja forçosamente condenável e mal feito. (...) Porém, criticamos o uso que se faz deles, a obrigação de propor ao aluno, a cada aluno, apenas esta matéria única contida nas mesmas páginas, dada da mesma forma, enquanto as capacidades pessoais, a inteligência, a compreensão das crianças são muito diversas e matizadas." (Freinet, 1976, p. 54)

O modelo das Escolas Unitárias, adotado inicialmente na zona rural da Colômbia, também aboliu o uso dos manuais escolares, passando a utilizar fichas. No entanto, os professores reclamavam da grande quantidade de trabalho extra sala de aula que a nova metodologia requisitava. Estas reclamações recaíam, especialmente, em relação ao trabalho de elaboração das fichas. Ernesto Schiefelbein, ex-Ministro de Educação de Chile, ex-Director OREAL UNESCO e professor convidado da Escola de Pós-graduação em Educação na Universidad de Harvard - Estados Unidos, afirmou que a América Latina tem conseguido oferecer educação de ensino primário de maneira quase universal, mas os níveis de aprendizagem das crianças são muito baixos, apontando como uma das causas desta deficiência "*la falta de guías para cada alumno*" (Schiefelbein, 2003, p. 37). No intuito de superar estas dificuldades foram elaborados os guias de aprendizagem especialmente desenhados para as escolas multisseriadas da zona rural. Segundo os idealizadores da *Escuela Nueva,* tais guias tornaram-se de fundamental importância, por acreditar que "*el éxito de Escuela Nueva ha sido mayor donde la comunidad ha participado y la existencia de guías interactivas manejadas por los niños ha sido una de las fortalezas*" (Colbert, 2003, p. 66). Assim, os guias de aprendizagem foram também adotados pelo Programa Escola Ativa do Brasil, inicialmente com o nome de módulos de aprendizagem, mudando posteriormente a sua denominação para cadernos de ensino-aprendizagem.

Os módulos de aprendizagem eram divididos inicialmente em quatro níveis de dificuldades, o que facilitava aos professores, pais e alunos fazerem a analogia com o sistema de seriação. Para cada nível de dificuldades os conteúdos eram organizados pelas disciplinas

consideradas no currículo: Português, Matemática, História/Geografia e Ciências. Posteriormente, foi desenvolvido o livro texto de Alfabetização. Eles foram desenvolvidos pela *Fundación Escuela Nueva* e adaptados para o Brasil, com a concepção de que os alunos deviam executar as atividades em regime de interação com seus companheiros, em duplas ou em pequenos grupos. As atividades propostas nos módulos também visavam que as crianças realizassem as tarefas individualmente, com sua família ou com membros da comunidade. Assim, tinha o objetivo de fortalecer o trabalho individualizado, o coletivo e as interações sociais, tornando-o sujeito ativo de sua própria aprendizagem, ou seja, a coeducação e a autonomia.

2.4.4 Cantinhos de aprendizagem

> "Mas, apesar disso, não há dúvidas de que ainda é preciso guiá-la um pouco; mas muito pouco, sem que ela dê por isso. Se se enganar, não lhe digais nada, não corrigireis seus enganos, esperai, sem dizer dada, até que ela se encontre em estado de aperceber deles e os corrigir; ou quando muito, num momento favorável, fazei alguma operação que a leve a dar por eles. Se ela nunca se enganasse, não aprenderia tão bem. De resto, o que se pretende não é que ela conheça exatamente a topografia do país, mas que saiba como a utilizar; pouco importa que tenha mapas na cabeça, conquanto que aprenda bem o que eles representam e que faça uma ideia nítida da arte que serve para os elaborar. Já podeis ver a diferença que há entre o saber dos vossos pupilos e a ignorância do meu! Os vossos conhecem os mapas, enquanto o meu os faz. São mais ornamentos para o seu quarto." (Rousseau, 1990, p. 182, vol. I)

Uma das principais bandeiras defendidas pelo Movimento Escola Nova/Ativa era a substituição da atividade livresca, decorativa e passiva pelo trabalho manual em que a criança buscasse o seu próprio conhecimento de forma ativa, por intermédio de atividades lúdicas e da pesquisa. Esta nova concepção do processo ensino-aprendizagem requer uma nova organização da sala de aula, transformando-a em "sala-laboratório ou sala-oficina [ou seja] começar por esta revolução: o mobiliário" (Freinet, 1976, p. 129). Ferrière descreve como sendo "mesas móveis apoiadas sobre cavaletes, tamboretes transportáveis, bibliotecas e armários ao longo das paredes, reprodução de obras de arte, plantas verdes" (1934, p. 54)

Foto 3

Cantinho de aprendizagem

Foto 4

Cantinho de aprendizagem

Foto 5

Cantinho de aprendizagem

Desta forma, seguindo os paradigmas defendidos pelos que acreditaram e acreditam na pedagogia paidocêntrica, em que o conhecimento é construído por cada indivíduo em interação com seu ambiente, através do perquirimento, da pesquisa, da curiosidade, da reflexão, da cooperação, da iniciativa e da criatividade. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, de coeducação e de autoaprendizagem, deve contemplar atividades que possibilitem ao aluno operar, experimentar, pesquisar, praticar e manipular objetos reais; portanto, pelo que Programa Escola Ativa tinha como uma de suas estratégias principais os cantinhos de aprendizagem (foto 3, 4 e 5).

> "Fazer refletir a criança, é bom; mas com uma condição: que a reflexão nasça imediatamente do concreto e sobre o concreto reaja imediatamente. O divórcio entre as coisas e a ideia das coisas não pode senão conduzir ao naufrágio do bom senso. É necessário, pois, que as crianças vivam no seio da realidade visível e palpável, que a sua ação se exerça sobre esta realidade e que nela se enriqueça a experiência. Tempo virá em que o espírito da criança se eleve às abstrações. Será mais cedo para uns, mais tarde para outros. Pouco importa isso, contanto que esta emancipação da ideia, esta passagem do pensamento racional, se faça espontaneamente.
>
> De tudo quanto precede tiramos a seguinte conclusão geral: É preciso fornecer às crianças a ocasião de trabalharem com seu corpo e com as mãos. Foi mesmo esta ideia inicial dos criadores da Escola Activa; foi depois da ideia exclusiva de alguns dêles. E foi isso ainda **a origem do mal entendido que ainda hoje se mantém e segundo o qual uma Escola Activa seria exclusivamente uma escola de trabalho manual**[44], ou mesmo pior: uma escola onde se ensinaria a abandonar a cultura do espírito." (Ferrière, 1934, p. 10)

As concepções da importância do trabalho manual para o processo de aprendizagem da criança, que foi uma das bases de sustentação do pensamento pedagógico escolanovista, como demonstra Ferrière (1934), requerem a transformação da sala de aula fria e muda da escola tradicional em uma ‹‹sala-laboratório ou sala-oficina››. Ao transformar a sala de aula faz também a transformação da escola tradicional, hierarquizante, classificatória e opressora

[44] Grifamos para salientar que os escolanovistas, também, foram vítimas de diversas críticas equivocadas.

da criança, em uma Escola Alegre, em uma Escola Ativa. Baseando-se nos paradigmas pedagógicos dos reformadores da escola do início no século passado, a *Escuela Nueva* estabelece como uma de suas estratégias principais os *rincones o centros de aprendizaje*, que foi traduzido para o Brasil, pelo Programa Escola Ativa, com o nome de cantinhos de aprendizagem.

> "A experiência é, antes de mais, um assunto activo-passivo; não é originalmente cognitiva. Porém, a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades do que conduz. Inclui a cognição, na medida em que é cumulativa, acrescenta alguma coisa ou tem significado. Nas escolas, habitualmente, considera-se que os alunos adquirem o conhecimento como simples espectadores teóricos, como espíritos que apropriam do conhecimento pela energia directa do intelecto. O próprio termo pupilo chegou quase a significar alguém que não se envolve em experiências frutíferas, absorvendo apenas o conhecimento diretamente. Aquilo a que chamamos espírito ou consciência separa-se dos órgãos físicos da atividade. O primeiro é puramente intelectual e cognitivo; os últimos são considerados fatores físicos irrelevantes e intrometidos. Rompeu-se a íntima união da atividade com as suas consequências, que conduzem ao conhecimento do significado; ao invés, temos dois fragmentos: de um lado, a mera acção do corpo e, do outro, o significado diretamente captado pela atividade ‹‹espiritual››." (Dewey, 2007, p. 131)

Este é apenas um trecho de uma das obras deste autor que, em todo o seu trabalho, frisou a importância da experiência para a aquisição do conhecimento e, o dualismo dialético existente entre o corpo e o espírito, expresso por Dewey. Ele foi um dos mais importantes líderes mundiais do Movimento Escola Nova/Ativa e era considerado como "o grande mestre da educação funcional" (Ferrière, 1934, p. XVIII). Os paradigmas pedagógicos paidocêntricos, defendidos por escolanovistas como Dewey, continuam a permear o pensamento dos educadores ao acreditarem que "a pedagogia dialógica centra a aprendizagem não numa negação do ensino, mas numa relação dialética entre aprender e ensinar, com a precedência e a predominância do primeiro" (Romão, 2002, p.115).

Os paradigmas de uma pedagogia paidocêntrica partem das primícias que aprender a fazer é sinônimo de aprender a agir, aprender a pesquisar, aprender a perquirir, aprender a refletir, aprender a participar e aprender a viver, ou seja, tornando-se um ser ativo capaz de construir sua história num ‹‹que fazer›› pedagógico libertador. Desta maneira, uma Escola Ativa deve privilegiar o trabalho manual, a pesquisa, que induzem à coeducação e à autoaprendizagem, pois "a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir" (Freire, 1997, p. 16). Neste contexto, acredita-se que a teoria nasce da prática, ou seja, ela é a base da aquisição dos conhecimentos. O conhecimento é construído através da relação entre o sujeito e o objeto através de um

processo ativo, onde ocorre um movimento dialético entre a teorização e a prática, sempre de caráter transformador.

> "No momento em que as coisas ficam sendo sinais, no momento em que adquirem uma capacidade representativa, isto é, a de fazer as vezes de outras coisas, o brinquedo, de mera exuberância física que era, transforma-se em atividade que comporta um fator mental. Uma meninazinha que quebra a boneca passou a tratar a perna restante como costumava tratar a boneca inteira, lavando-a, deitando-a, acariciando-a. A parte substituiu o todo: a criança reagiu, não ao estímulo presente aos sentidos, mas ao significado sugerido pelo objeto sensível. É assim que as crianças fazem, de uma pedra, uma mesa, de folhas, pratos, de cúpulas de bolas, xícaras. Assim usam bonecas, trens, blocos e outros brinquedos. Manipulando-os, elas vivem, não com as coisas materiais, mas no vasto mundo dos significados, natural e social, evocados por essas coisas. Quando a criança brinca de cavalo, de loja, de casinha, ou de comadre, está subordinado o presente físico ao ideal significado. Define-se e constrói-se, assim, um mundo de significações, uma reserva de conceitos [tão importante em toda operação intelectual]." (Dewey, 1959, 207)

Desta forma, as estratégias dos cantinhos de aprendizagem, que induzem aos trabalhos manuais e aos brinquedos, possuem inúmeras vantagens, que devem ser levadas em consideração no progresso corporal e psicológico da criança: colocam as crianças em contato com a matéria para que elas possam descobrir, por meio dos sentidos, as suas propriedades; desenvolvem a observação, habituando-as a perceber as minúcias dos objetos, a medir, a calcular e a fazer associações mentais; desenvolvem a imaginação e a reflexão. Assim, "o homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história" (Freire,1997, p. 31). Do ponto de vista psicológico, os trabalhos manuais e os brinquedos são importantíssimos, por colocarem em ação todos os sentidos e funções do corpo relacionados com o seu espírito, propiciando assim a "adaptação do indivíduo às lei naturais que regem o mundo", "donde nasce o sentido da solidariedade e do seu valor no mundo" (Ferrière, 1934, pp. 42, 44).

A coeducação e a autoaprendizagem enxergam o aluno como agente do seu processo de aprendizagem e deve ser induzido a pesquisar, refletir e avaliar seu próprio processo de aquisição de conhecimentos. "Aprender a fazer é muito mais do que aprender como é feito; é também construir os modos e os instrumentos da «feitura»" (Romão, 2002, p. 103). A criança, como agente ativo do processo ensino-aprendizagem, toma em suas mãos a consciência de que tem participação ativa na construção de que só se aprende a aprender, fazendo. Considerando-se que "a prática precisa ser reconhecida como fonte de conhecimento também, não como mera aplicação; para tanto, deve ser teorizada, no sentido de partir da realidade, analisá-la criticamente e voltar à realidade, já como projeto alternativo" (Demo, 1996, p. 63).

Por isso, o processo de ensino-aprendizagem deve ser teórico e, ao mesmo tempo, prático, pois a teoria e a prática são elementos de um único processo, embora se mantenha um equilíbrio dinâmico entre a conceituação teórica e a prática do conhecimento.

Enfim, a estratégia dos cantinhos de aprendizagem enfatizavam a aprendizagem fundamental de aprender a fazer, tendo os trabalhos manuais, práticos, como intermediários na aprendizagem. "Quando a natureza e a sociedade puderem viver na sala de aula, quando os métodos e ferramentas da aprendizagem estiverem subordinados à substância da experiência, então haverá oportunidade para esta identificação e a cultura será o santo-e-senha democrático" (Dewey, 1915, 58). Desta forma, os cantinhos de aprendizagem também exercitavam a aprendizagem de todos os outros conhecimentos considerados fundamentais para a vida como: induz o aluno a aprender a conhecer, quando instigava a busca de novos conhecimentos a partir dos já adquiridos, de acordo com sua realidade e de materiais coletados no meio em que vive; e o conhecimento de como aprender a viver juntos, na medida em que incentivava que os ‹‹cantinhos de aprendizagem›› fossem montados com o trabalho colaborativo de todos os alunos e, com o auxilio dos professores, familiares e de toda a comunidade. Ferrière salientava que

> "os alunos mais velhos preparavam o material escolar necessários aos mais novos: jogos educacionais com as suas imagens coladas sobre pequenos carões para os lotos, mapas e quadros murais colados sobre cartão ou tela, esboços ampliados de gravuras de livros, coleções de objetos destinadas aos alunos mais pequenos, encaixes de madeira feitos por meio de serra mecânica, caixas, armários e gavetas em madeira ou cartão para guardar documentos e facilita a sua classificação, e ainda muitas outras coisas que vêm das circunstâncias e das necessidades. Este auxílio mútuo material é, por vezes, um auxílio mútuo moral."(Ferrière, 1934, p. 64)

Os cantinhos de aprendizagem deviam ficar expostos na sala de aula, para que todos pudessem ter acesso livre e fácil, pois pertenciam a todas as crianças. Os cantinhos ensinavam as crianças a conviver de forma solidária, compartilhando seus objetos e suas experiências, aprendendo princípios fundamentais de socialização, combatendo a tendência egocêntrica da opressão e da competição, reforçadas pelo paradigma educacional que privilegia o «ter», e não o ‹‹ser››. Desta maneira, os cantinhos da aprendizagem perpassavam pelo conhecimento fundamental do ‹‹aprender a ser››. Assim, esta estratégia da Escola Ativa buscava induzir a criança a aprender a valorizar o mundo em que vive e convive, perquirindo, refletindo e participando de maneira ativa e libertadora na construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

2.4.5 Conhecendo a comunidade

> "Na perspectiva da criança, o grande desperdício na escola advém da incapacidade para utilizar dentro da própria escola as experiências que adquire fora dela de um modo livre e completo. Por outro lado, a criança é incapaz de aplicar na sua vida diária aquilo que aprendeu na escola. O que constitui o isolamento da escola é o seu isolamento quanto à vida. Quando a criança entra na sala de aula tem de abdicar de uma grande parte das suas ideias, interesses e atividades, que predominam na sua casa e no mundo que a circunda. Desta forma a escola, ao tornar-se incapaz de utilizar a experiência quotidiana, tenta dolorosamente outra abordagem e por vários meios para despertar na criança um interesse pelos estudos." (Dewey, 1915, p. 69)

A estratégia do Programa Escola Ativa, denominada ‹‹conhecendo a comunidade››, tinha como objetivo principal romper com esta dicotomia, mencionada acima por Dewey, existente entre as experiências vividas fora da escola e o ensino ministrado nas escolas tradicionais, ao utilizar experiências práticas, da vida cotidiana, inseridas no processo de aquisição do conhecimento da criança. A educação deve estar voltada à formação integral do indivíduo e, para isto, deve oferecer-lhe aprendizados referentes aos seus interesses, ao seu dia a dia e propiciar a interação entre a escola e toda a comunidade em que ela está inserida. Sendo assim, uma escola que deseja desempenhar bem suas funções, deve promover a interação entre seus alunos, professores e comunidade, permitindo uma comunicação constante, aberta e bem enfocada, que facilite a identificação das dificuldades e potencialidades da escola e da comunidade local.

Os seres humanos constituem-se como tal através de suas interações sociais, portanto são entendidos como indivíduos que transformam e, ao mesmo tempo, são transformados nas e pelas relações produzidas em uma determinada cultura. Esta transformação ocorre, pois "é através daquilo que fazemos no mundo e com o mundo que lemos o seu significado e avaliamos o seu valor" (Dewey, 1915, p. 27). O corpo, o espírito e o meio se influenciam reciprocamente, porquanto o biológico e o social não estão dissociados, interagem-se mutuamente. Lev Vigotskii (2001) salientou que, "como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança" (Vigotskii, 2001, p. 114). Por este motivo, uma escola ativa deve propiciar esta interação entre o corpo, o espírito, o meio ambiente e a comunidade, fortalecendo as relações sociais, a interação entre a escola, as crianças e o seu mundo, fortalecendo e resgatando as identidades locais.

Cada grupo cultural, em cada época histórica, tende a se organizar de uma maneira diferente os seus processos de aquisição de conhecimentos e promove diferentes experiências de educação e desenvolvimento. "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstancias" (Freire, 1997, p. 30). A mediação entre a cultura e o indivíduo, no qual os agentes socializadores se relacionam, é fortemente condicionada pelas características peculiares de cada momento e contexto histórico, induzindo à reflexão e à conscientização dos indivíduos, acerca de seu mundo e de sua própria identidade, tornando-o, assim, agente ativo de seu processo de preservação, construção e transformação de sua escola, de sua comunidade, de sua história; enfim, do mundo em que vive e convive.

Este pensamento epistemológico, que permeia o discurso da grande maioria dos educadores, foi motivo de inúmeros estudos e incontáveis livros que foram publicados sobre o assunto. Inúmeras teorias foram elaboradas sobre a gestão participativa, sobre a importância dos pais e da comunidade participarem do processo educacional dos alunos. O discurso é sobre a importância de uma escola que forme a criança de forma integral, desenvolvendo todas as suas capacidades, tanto do corpo e do espírito, quanto das relações sociais. Mas se observarmos o dia a dia das escolas de forma global, observaremos que os discursos dificilmente têm conseguido modificar as práticas escolares. Ao contrário, a cada dia mais a ‹‹gramática da escola›› mantém-se fortalecida e imutável. Os escolanovistas acreditavam que os grandes culpados pela perpetuação da escola tradicional eram os pais, pois eles

> "exigem que seus filhos sejam educados como eles próprios foram. Não sabem, nem procuram saber, se se pode fazer hoje muito mais e melhor. Quando lhes fala dos positivos resultados obtidos pelos métodos modernos, encolhem os ombros, e se se insiste, zangangam-se." (Ferrière, 1928, p. 32)

Embora o livro de Ferrière tenha sido escrito no início do século passado, poderia se passar como um livro escrito nos tempos atuais e suas ideias seriam consideradas como de vanguarda. Isto acontece devido ao fato que o quadro descrito da escola no início do século XX, não se alterou. Muito pelo contrário, as exigências impostas, pelo discurso globalizado, sobre competências, desempenho, resultados e competição, formataram mais ainda as percepções dos pais em torno da escola «livresca e enciclopédica», distante dos interesses das crianças e do mundo que as cercam. O autor enfatizou que,

> "muitos pais entendem assim a educação: querem para seus filhos conhecimento dos livros. Ricos e pobres anseiam por ver os rapazes amoldurarem-se na mesma

> fôrma, e isto para que se saiba e se veja, para que «façam figura». Negam-lhe a liberdade e impedem-nos de se desenvolver a seu modo. E como os pais é assim que sonham a escola, esta é de molde e dar-lhes satisfação, - uma escola livresca e onde as diferentes classes se parecem uma com as outras; onde cada cadeira se parece com as outras cadeiras, onde cada criança se parece com todas as outras crianças." (Ferrière, 1928, p. 41)

Mas como mudar isso? Como fazer com que os pais compreendam que esta escola que continuam a oferecer aos seus filhos é uma escola tradicional e castradora? Como convencê-los que podem ter uma escola diferente, que foge dos padrões globalizados. Que uma escola deve ser alegre, vinculada à natureza, à cultura e costumes de sua comunidade local, ou seja, de sua vida? Ferrière apontou os caminhos: "esclarecer os pais. Expor, mostrar, provar, pela palavra, pela pena, pela acção. Sobretudo, indicar «o que se faz». Com o tempo, nada pode resistir à acção, quando esta se não limita a tender para o progresso, mas o realiza" (Ferrière, 1928, p. 33). Foi seguindo os ensinamentos formulados no início século passado, mesmo que esquecidos no tempo ou tendo adquirido uma roupagem diferente, dada por outros autores, que o Programa Escola Ativa adotava como uma de suas estratégias estruturantes as técnicas ‹‹conhecendo a comunidade››, o qual tinham o intuito de induzir a escola e a comunidade a ‹‹aprender a viver juntos››, fortalecendo o diálogo entre a escola, os pais e toda a comunidade local.

Este processo dialético de ‹‹aprender a conviver›› era um processo dialógico entre as estratégias que levavam que a criança pudesse aprender ‹‹conhecendo a comunidade›› e, ao mesmo tempo, a comunidade local fosse atraída para a escola com técnicas que a envolvessem no mundo das crianças, «conhecendo a escola», participando de forma ativa do dia a dia da escola, valorizando e apoiando a transformação da escola tradicional em uma nova escola, em uma escola ativa. Estes objetivos se concretizavam por intermédio da utilização estratégica de diversas técnicas ou dinâmicas.

Assim, o Programa Escola Ativa orientava as crianças no sentido de realizarem algumas técnicas utilizadas nos trabalhos acadêmicos para as investigações qualitativas em ciências sociais, adequadas ao contexto infantil, com o objetivo de valorizarem e preservarem a sua identidade local, ‹‹conhecendo a comunidade››, por intermédio da ‹‹observação participativa››, ‹‹entrevista pessoal ou com grupos›› e ‹‹pesquisas›› (FUNDESCOLA,1999). A técnica da ‹‹observação participativa›› induzia que as crianças passassem a observar com um olhar crítico, perquiridor e reflexivo sobre a vida cotidiana da comunidade, sobre as relações sociais, buscando compreender suas raízes, sua identidade e cultura. "Observar, agir

para melhor observar, depois agir para criar e construir, eis o que aparece como característica destes alunos. Mas não é tudo. Aprende-se também a pensar" (Ferrière, 1928, p. 117). Estas observações deviam ser concretizadas por meio de relatórios, que propiciavam não só a conscientização e a valorização, mas também o rompimento das barreias entre as disciplinas, ao sugerirem trabalhos que envolvessem habilidades nas diversas áreas do conhecimento e ao exercitarem atividades como a escrita, leitura, interpretação e sistematização do mundo que cerca a criança. A técnica da ‹‹entrevista pessoal ou com grupos››, tal como na metodologia científica, poderia ser realizada por meio de perguntas abertas, feitas verbalmente de maneira informal, por meio de conversas ou visitas. A técnica de ‹‹pesquisa›› tratava-se de questionários previamente elaborados pelas crianças, para serem respondidos pelas pessoas de comunidade, pelos familiares, professores ou pelos próprios alunos.

O Programa Escola Ativa utilizava diversas outras técnicas para que as crianças refletissem e valorizassem sua identidade local ‹‹conhecendo a comunidade››, como a ‹‹ficha familiar››. Tratava-se de um instrumento previamente elaborado pela professora, juntamente com as crianças, com o intuito de adquirir as informações sobre as famílias dos alunos. A ‹‹ficha familiar›› possibilitava o levantamento de dados sobre a população residente, permitindo ter informação sobre os índices de escolaridade e as ocupações, entre outras. O levantamento e a análise dos dados possibilitavam que as crianças pudessem conhecer e refletir sobre sua realidade, as principais potencialidades e dificuldades de sua comunidade local (FUNDESCOLA, 1999). Eram sugeridas diversas outras técnicas: a elaboração do croqui da comunidade, da monografia e da maquete. "Em ciências, formar-se-ão monografias biológicas dos animais úteis e nocivos do país: habitat, alimentação, género de vida" (Ferrière, 1934, p. 132). As crianças deviam traçar os caminhos que deviam percorrer de sua casa até a escola, descrevendo as casas, as fazendas, a capela, o comércio local, os rios e até as árvores, deixando transparecer suas percepções e reflexões sobre o mundo que as cercavam. Todas estas atividades tinham o objetivo de permitir que as crianças pesquisassem, conhecessem, refletissem, valorizassem e aprendessem de forma lúdica e criativa as características do território de sua comunidade.

> "O programa que aludi já, ei-lo nas suas grandes linhas: O ser humano está neste mundo para viver; constitui um indivíduo que possui um organismo e exigências a satisfazer: alimentação, moradia, vestimenta, necessidade de calor, de ar, etc. É o primeiro capítulo. Este ser humano vive num ambiente social: círculo de família, o círculo mais vasto da escola, o círculo mais vasto da sociedade: cidade ou região, país, humanidade. Estudam-se no tempo e no espaço, vê-se o que foi, o que é, e o

> que poderá ser. E aqui está como, de repente, o espírito da criança se orienta no sentido do progresso." (Ferrière, 1928, pp. 119-120)

Uma das técnicas que o Programa Escola Ativa orientava as escolas multisseriadas rurais era o «dia das conquistas», como forma de buscar a aceitação da nova metodologia, o envolvimento, a participação e o engajamento da comunidade local na vida escolar. Ao contrário das enfadonhas «reuniões de pais e mestres», onde os pais são chamados na escola para ouvir os professores falarem mal de seus filhos, o que não é agradável para ninguém, o «dia das conquistas» devia ser um dia de festa (FUNDESCOLA, 1999). Este era o dia mais importante para as crianças, pais e professores. Devia ser organizado pelas crianças com o auxílio dos professores, e envolver toda a comunidade local em sua organização, pois esta festa era para comemorar os avanços das crianças. Elas sentiam-se felizes e valorizadas por poder mostrar para sua família, amigos e vizinhos, comunidade as conquistas realizadas durante aquele mês na escola. Estas conquistas, os avanços no seu conhecimento, poderiam ser demonstradas em forma de desenhos, trabalhos, pesquisas e redações. As crianças poderiam declamar poesias e parlendas, cantar, dançar, ou seja, apresentar de forma criativa, alegre e ativa os produtos de suas realizações, enfim as conquistas realizadas no seu processo de aquisição do conhecimento.

Outra técnica, utilizada pela Escola Ativa, era a dos ‹‹eventos de integração social››. Tratava-se de eventos organizados para comemorar datas festivas como o dia das mães, o dia dos pais, a festa Junina ou o Natal, as quais são comemoradas, de forma geral, em todas as escolas. A diferença entre as escolas tradicionais e a proposta do Programa Escola Ativa estava na forma de organização destes eventos. Nas escolas tradicionais estes eventos são organizados pela equipe técnica da escola, restando aos alunos o papel de coadjuvantes e aos pais de espectadores. A proposta metodológica da Escola Ativa sugeria que este fosse um momento de interação com a comunidade. Os «eventos de integração social» deviam ser planejados e organizados pelas crianças e familiares com o auxilio dos professores (FUNDESCOLA, 1999), atraindo assim, de maneira concreta e lúdica, a comunidade local para participar ativamente da vida da escola.

Como a educação é um processo dialético, em que a escola deve ser uma continuidade da vida e a vida da escola, a proposta metodológica, que era adotada pelo Programa Escola Ativa, propunha a organização de «oficinas» e «palestras informais» para a comunidade local. Além dos objetivos sociais, elas eram também uma forma de motivação, participação e de atração das pessoas, para conviverem no ambiente escolar. Por este motivo,

as «oficinas» e «palestras informais» deviam surgir dos anseios e das demandas da comunidade local (FUNDESCOLA, 1999). Poderiam ser organizadas também em parceria com o sindicato rural e/ou dos trabalhadores rurais, órgãos públicos e outras entidades.

A técnica das «caminhadas de observação» tinha o objetivo de fortalecer as relações entre as crianças e a comunidade. Estas assemelhavam-se com a primeira técnica que mencionamos na estratégia «conhecendo a comunidade». Contudo, uma difere da outra, pois na mencionada anteriormente as crianças faziam a observação sem a presença de seus familiares. Já na técnica de «caminhadas de observação» as crianças excursionavam juntamente com seus familiares, ouvindo suas percepções, suas histórias, sua cultura e sua identidade; conhecendo todo o território onde a escola estava inserida: seus rios, córregos, matas, animais, suas potencialidades turísticas etc. (FUNDESCOLA, 1999).

A estratégia «conhecendo a comunidade» tinha o intuito de induzir o estreitamento das relações da comunidade local com a escola. Adotando técnicas que proporcionassem o diálogo entre os atores da escola e da comunidade, induzindo de forma dialética que a comunidade participasse de forma ativa nas atividades da escola e em contrapartida, que a escola conhecesse integralmente a comunidade local. As técnicas que eram utilizadas buscavam que as crianças pudessem conhecer a topografia, a vegetação, os animais, as pessoas, o comércio local, as músicas, as danças, os costumes, ou seja, a cultura local, a identidade tradicional de sua comunidade; enfim, permitindo que a criança se identificasse, valorizasse e participasse de forma consciente e ativa, vivendo e convivendo em sua própria comunidade.

2.4.6 Governo estudantil

> "Uma vez que a educação é um processo social e que existem vários tipos de sociedade, um critério para a crítica e construção educativas implica um ideal social específico. Os dois pontos selecionados, através dos quais se poderá avaliar a importância de uma forma de vida social, são o perímetro no qual os interesses de um grupo são partilhados por todos os seus membros e a liberdade e a plenitude com que interage com os grupos. Dito de outra forma, uma sociedade indesejável é a que interna e externamente monta barreiras que limitam as relações livres e a troca de conhecimentos com base na experiência. Uma sociedade democrática assegura a participação de todos os seus membros igualmente e garante um reajustamento flexível das suas instituições através da interação das suas diferentes formas de vida associada. Tal sociedade deverá manter um tipo de educação que forneça aos indivíduos um interesse pessoal nas relações sociais e controlo, bem como hábitos de pensamento que assegurem mudanças sociais sem desordem." (Dewey, 2009, p.51)

A estratégia adotada pelo Programa Escola Ativa, denominada como «governo estudantil», como o nome anunciava, simbolizava a revolução da escola, com a tomada do poder para mãos dos estudantes, propondo o rompimento das correntes impostas pela gramática da escola tradicional, que aprisionam, limitam, punem, classificam, hierarquizam, oprimem e domesticam as crianças (Foucault, 2012). O «governo estudantil» representava a concretização da mudança dos paradigmas, a quebra das correntes, ou seja, a libertação das concepções impostas na escola tradicional, que é fundamentada no magistrocentrismo, frontal, mecanicista e limitador[45], o qual coloca no centro do processo ensino-aprendizagem os professores, os conteúdos, os índices de desempenho e os resultados dos exames. Já que "nenhuma teoria da transformação político social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção" (Freire, 1983, p.129), a estratégia pedagógica do «governo estudantil» era o eixo central da proposta paidocêntrica, pois conduzia esta ruptura das amarras impostas pela escola tradicional e provocava uma mudança do eixo central do processo ensino-aprendizagem para o aluno, libertando assim o corpo e o espírito da criança do magistrocentrismo opressor.

Considerando que "não há como aprender a conhecer, a fazer e a conviver se não aprendermos a ser; por outro lado, não podemos ser, se não aprendemos a conhecer, a fazer e a conviver" (Romão, 2002, p. 100). Assim, era na execução da estratégia do «governo estudantil» que se consolidavam os paradigmas da pedagogia paidocêntrica, pois conduziam a criança a «aprende a ser», ao exercitar concretamente, de forma ativa, a coeducação e o autoconhecimento, que levavam-na ao desenvolvimento de valores fundamentais para a vida, tais como: participação, cooperação, cidadania, democracia, ética, liderança, companheirismo, engajamento, ética, solidariedade, responsabilidade, autonomia e liberdade.

> "Que, com este intento, se institua o regime de *self-government*, isto é, o sistema de autonomia dos escolares, reunidos num pequena república escolar. (...) Compartilhar dos direitos e dos deveres dos membros da comunidade escolar, ter uma missão a cumprir, ser um obreiro do grupo (diferenciação social), e ao mesmo tempo ter voz no capitulo, encarar a causa publica com as «rédeas na mão», fazer da sociedade o que ela é, ser, como se dizia no tempo de Rousseau, um «membro do soberano» (concentração social), eis, para a criança sã, uma satisfação criadora de satisfações, uma responsabilidade que alteia à dignidade do homem livre. Com a autonomia escolar aviva a criança o seu espírito crítico, a razão autónoma e a vontade reflexiva." (Ferrière, 1928, pp. 87-88)

[45] Repetimos diversas vezes, propositadamente, as características da escola tradicional e da escola ativa.

Desta forma, a estratégia pedagógica do «governo estudantil» tinha como objetivo principal conduzir o desenvolvimento concreto da criança libertando suas amarras da escola opressora ao trabalhar sua autoestima, resgatando a confiança de sua capacidade de «aprender a ser»: ser ativo, ser responsável, ser autônomo, ser reflexivo, ser forte, ser criativo, ser participativo, ser companheiro, ser amoroso, ser sensível, ser solidário, ser ético, ser alegre, ser líder, ser gente e ser livre.

Partindo do paradigma epistemológico que a educação deve estar no mundo e com o mundo, considerando que "os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1983, p. 63), a metodologia adotada pelo Programa Escola Ativa procurava reproduzir o modelo de gestão das organizações sociais, adequando ao ambiente escolar. Para tanto, era preciso definir papéis claros com as devidas responsabilidades, no intuito de permitir que cada criança tivesse um papel a desempenhar, propiciando assim que ela se sentisse responsável por alguma coisa na escola, capaz de liderar, de tomar decisões, tornando-se um agente ativo da gestão escolar. Assim, com as devidas adequações, a pequena república, denominada de «governo estudantil» era composta por uma «assembleia geral dos alunos», um «conselho diretor da gestão estudantil», «comitês de trabalho», «aluno monitor» e «orientadores e colaboradores» (FUNDESCOLA, 1999).

> "Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objetivos comuns. As necessidades e objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma unidade social natural é exatamente a ausência desta componente de atividade comum e produtiva. No recreio, durante as brincadeiras e despostos, a organização social ocorre espontânea e inevitavelmente. Há algo para fazer, uma atividade para executar, exigindo uma divisão natural do trabalho, a seleção de líderes e subordinados, a cooperação e emulação mútuas." (Dewey, 1915, p. 24)

Assim como nas orientações de Dewey, a primeira atividade que as crianças deviam realizar para a adoção da estratégia do «governo estudantil» era a organização da «assembleia geral dos alunos», que, como o nome anuncia, devia ser composta por todas as crianças. Esta devia ser montada no começo do ano letivo para que as regras de gestão e convivência da escola, estabelecidas pelas crianças, com o auxilio dos professores e familiares, pudessem vigorar durante todo o ano escolar. Assim, as crianças poderiam exercitar desde o início e por mais tempo as noções de responsabilidade, participação, democracia e autonomia (Freire, 2003), com o envolvimento e a participação de toda a comunidade local. A «assembleia geral dos alunos» era responsável por todo o processo eleitoral, assim como em uma associação

civil, iniciando pela definição e aprovação das regras, ou estatuto, da eleição do «governo estudantil». A «assembleia geral dos alunos» devia ser responsável também pelo planejamento das ações, aprovação dos planos e compromissos estabelecidos pelo «conselho diretor da gestão estudantil» e pela avaliação do cumprimento das metas estabelecidas pelas crianças.

> "Senhoras de si mesmo, as crianças sê-lo-ão também da sua pequenina república. Eleitores e eleitos terão a consciência do seu papel. Tem-se observado que os pequeninos cidadãos pretendem antes ser punidos pelos chefes que escolheram, do que pelos próprios professores, e, ainda, que os eleitos adquirem um sentido experimental da responsabilidade social que se lhes torna num forte estímulo moral. Enfim, libertar o mestre, libertar o aluno, libertar o Estado, eis os três benefícios do sistema da autonomia escolar." (Ferrière, 1934, pp. 85-86)

As crianças deviam montar chapas para o «conselho diretor da gestão estudantil», que devia ser formado por um presidente, vice-presidente, secretário e outros definidos pelas crianças, reproduzindo as etapas de um processo eleitoral, guardando as devidas proporções. Cada chapa devia elaborar propostas, com as atividades que seriam desenvolvidas durante o mandato de seu governo. Os candidatos deviam fazer campanha, defender suas propostas, adquirindo na infância a experiência da liderança democrática, que "sob o ponto de vista político, é uma crescente autonomia local" (Ferrière, 1934, p. 86). Os professores deviam aproveitar este momento para instigar as crianças a refletirem sobre seus anseios e as suas necessidades para a melhoria da escola e, ao mesmo tempo, deviam instigar as crianças a buscarem alternativas para seus problemas e a elaborem propostas para solucioná-los. O momento de elaboração de propostas era excelente para discutir noções de ética, compromisso, participação, democracia e moralidade, com as crianças e com toda a comunidade local. O momento de elaboração de propostas era excelente para discutir noções de ética, compromisso, participação, democracia e moralidade, com as crianças e com toda a comunidade local. O processo eleitoral devia ser enriquecido com debates e palestras, em busca da participação ativa e reflexiva de todas as crianças e o envolvimento das pessoas da comunidade local. O dia da eleição do «governo estudantil» devia ser semelhante aos das eleições sociais, contando com urna e cédula eleitoral confeccionada pelos alunos, votação secreta e apuração de votos, respeitando sempre as regras que deviam ser traçadas pelas crianças, com antecedência durante a «assembleia geral dos alunos».

> "O Estado é muito grande, muito vasto, muito complexo, é o prolongamento dum passado muito rico de mil correntes ignoradas para que possamos esperar dele uma influência educativa no sentido do cidadão.

> Contrariamente, o meio escolar é o cadinho, por excelência, das experiências sociais. São visíveis, tangíveis os frutos da divisão do trabalho e da solidariedade efetiva. Se há leis mal feitas, logo se sentem os seus defeitos. O erro vem de todos e é impossível acusar outros partidos políticos[46]. A ordem, sucedendo a desordem, é apreciada imediatamente." (Ferrière, 1934, p. 87-88)

Assim, após o término do processo eleitoral, as crianças deviam fazer uma «assembleia geral dos alunos», que nesse momento, já contava com a coordenação do presidente do «conselho diretor da gestão estudantil», para que, em conjunto, pudessem criar os «comitês de trabalho» e definir quem seria a criança responsável por cada um deles. As crianças poderiam criar a quantidade de «comitês de trabalho» que bem lhes interessassem: de recepção, de festa, de limpeza, de organização, de saúde, de decoração, entre outros. Todas as crianças deviam ter seus papéis e suas atribuições definidas nos «comitês de trabalho», possibilitando assim que todos os alunos compartilhassem a responsabilidade da gestão escolar. Este trabalho devia contar com a orientação, apoio e participação dos professores, dos pais e da comunidade local para a execução dos planos e das ações estabelecidas pelos estudantes, os quais eram denominados de «orientadores e colaboradores». Os resultados eram visíveis, como relatou a professora Flor, da escola Pequi, durante nossa investigação para o trabalho do mestrado:

> "Eles adquiriam assim, uma responsabilidade diferenciada dos alunos de antigamente. Porque eu já tinha uns 10 anos que eu trabalhava com alunos, trabalhava com escola. Porque depois que eles passavam a participar dos comitês, eles ficavam bem mais responsáveis. Eles se sentiam participantes. Eles sentiam como se eles fossem a peça principal da escola, e com isso eles se esforçavam muito mais... Eles desempenhavam um papel com bastante responsabilidade." (Cunha, 2011, p. 122)

A técnica chamada de ‹‹aluno monitor›› e da ‹‹aprendizagem cooperativa›› do Programa Escola Ativa era denominada pelo Movimento Escola Nova/ Escola Ativa de ajuda-mútua. No início do século passado, Adolf Ferrière, em sua obra "A escola ativa" (Ferrière, 1934), afirmou que a técnica da ajuda-mútua na escola era conhecida no século XIX, com o nome de modo mútuo. Segundo Ferrière (1934), o precursor foi Pestalozzi, pois "colocava as crianças de forma que uma delas, mais ajuizada e adiantada, se achasse entre duas outras mais fracas e ignorantes para as vigiar e para lhes mostrar o que ela própria tinha aprendido" (Ferrière, 1934, p. 67). O autor ressaltou que "este auxílio mútuo material é, por vezes, um auxílio mútuo moral" (Ferrière, 1934, p. 64), pois "não podemos dizer com segurança quem

[46] Prática comum dos políticos, mas no governo estudantil esta possibilidade é afastada pois, além de não possuir partidos políticos, as decisões são tomadas por todas as crianças.

lucra mais em tais casos: se o pequeno protegido se o protetor ou protetora" (Ferrière, 1934, p. 65). Como abordamos no primeiro capítulo deste trabalho científico, o método mútuo[47] foi instituído no Brasil desde 1808 (Saviani, 2007a) e oficializado pela Lei Geral de Ensino, de 1827.

A metodologia adotada pelo Programa Escola Ativa propunha algumas técnicas que as crianças deviam desenvolver de forma voluntária, criativa e participativa. Tais técnicas tinham o intuito de complementar e enriquecer a gestão do «governo estudantil», como: «livro de confidências», «ficha de controle e presença», «caixa de sugestões», «correio da amizade», «os compromissos» e «livro de participação» (FUNDESCOLA, 1999). O «livro de confidências» consistia em uma espécie de diário onde os alunos escreviam suas inquietações, desejos, problemas, sonhos e decepções. Poderia ser confeccionado em uma agenda, caderno ou diário, com a finalidade de estimular a criatividade e a escrita espontânea. O «livro de participação» era um caderno onde as crianças registravam seus avanços mês a mês, do ponto de vista cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor e que devia ser divulgado no «dia das conquistas». A técnica da «caixa de sugestões» tratava-se de uma caixa confeccionada pelas crianças, onde eram depositam as suas solicitações, seus recados, suas críticas, suas sugestões, seus anseios etc.

A «ficha de controle de presença» tratava-se de uma ficha ou cartaz, onde as próprias crianças faziam controle das presenças e das faltas de seus colegas. Ao registrar a ausência de algum colega, a curiosidade das crianças era automaticamente aguçada para descobrir os motivos que levaram seu amigo ou amiga a faltar à aula. Neste intuito, as crianças visitavam seus colegas oferecendo-se para a ajudar, auxiliando nas atividades da escola. Diferente da escola «bancária» (Freire, 1983), em que a falta de um aluno não passa de mais um número, de mais um índice, a técnica da «ficha de controle de presença», além de estimular a responsabilidade e a pontualidade, exercitava a autonomia, o companheirismo e a solidariedade.

O «correio da amizade» tratava-se de uma caixa decorada pelas crianças, onde elas depositam correspondência para serem trocadas entre os próprios alunos, ou correspondências trocadas entre outras escolas e entre a comunidade local. Esta técnica tinha o objetivo principal de fortalecer as relações afetivas entre as crianças, entre as escolas e a comunidade local. Entre as técnicas utilizadas, o «correio da amizade» devia ter um lugar de destaque, pois

[47] Mas impondo também, a rígida disciplina da igreja medieval.

propiciava as trocas de informações e dava "dinamismo à aula, tanto no que se refere àquilo que preparávamos para os nossos correspondentes como àquilo que eles nos enviavam" (Freinet, 1976, p. 128). Assim, exercitavam também, de forma lúdica e voluntária, a escrita, a leitura e a interpretação de texto.

A técnica dos chamados «compromissos», ou «combinados», consistia na elaboração e na pactuação durante a «assembleia geral dos alunos», das regras de convivência, ou seja, o que poderiam e o que não poderiam fazer. Para cada norma estabelecida, as crianças deviam estabelecer as devidas penalidades, que deviam ser aplicadas para quem infringissem as regras. Pactuavam também as atividades que elas pretendem realizar durante o mês, semestre ou ano, ou seja, traçavam planos, definiam as metas e a forma de executá-las. Assim, as crianças estabeleciam entre elas as normas de gestão e de convivência, garantindo a ordem e a organização da escola, exercitando desde a infância os conhecimentos fundamentais da vida. Assim, neste processo autônomo e ativo de coeducação e autoaprendizagem, as crianças iriam aprendendo, entre elas mesmas, a respeitarem as regras de convivência definidas por eles, como respeito, organização, responsabilidade, ética, autonomia e liberdade.

No ano de 2008, quando a direção nacional do Programa Escola Ativa foi transferida para a Coordenação Geral de Educação do Campo, no Ministério da Educação, foram realizadas diversas modificações, não apenas na estrutura física, de gestão e recursos humanos, mas também referentes às concepções pedagógicas. Uma das modificações, realizadas pela nova direção nacional do Programa, foi a transformação do «governo estudantil» em «colegiado estudantil». Esta modificação demonstrou o desconhecimento da nova gestão em relação ao Programa Escola Ativa e de suas estratégias, de maneira especial, ao «governo estudantil» que tinha como objetivo principal a tomada de poder da gestão escolar pelas crianças, como exercício maior de autonomia e liberdade (Freire, 1983). Tal percepção foi observada quando as orientações do Projeto Base do Programa Escola Ativa (MEC, 2008) definiram que o «colegiado estudantil» constituía-se de "um coletivo de representantes dos comitês e que é proposto pelo Programa Escola Ativa" (MEC, 2008, p. 29), ou seja, com esta determinação: primeiro, os comitês deixaram de ser uma escolha coletiva das crianças e passavam a ser «propostos pelo Programa Escola Ativa»; segundo, o «colegiado estudantil» deixou de ser uma assembleia com direito a voz e decisões de todas as crianças, passando a ser composto de apenas um grupo restrito. O Projeto base também estabeleceu que o «colégio estudantil» teria "sua representação no Conselho Escolar, (...) que

reúne também educadores e comunidade" (MEC, 2008, p. 29). Esta determinação colocou por terra toda a proposta paidocêntrica, ao retirar das mãos dos educandos os poderes de decisão da escola, retornando as crianças novamente para um simples papel passivo e, mais uma vez, subordinando-as à opressão autoritária do magistrocentrismo da escola tradicional.

A proposta metodológica paidocêntrica, adotada pelo Programa Escola Ativa, podia e devia sofrer modificações e adaptações, na medida em que não era, como foi denominado de forma pejorativa por diversos autores, como sendo um ‹‹pacote educacional›› (Hage & Rocha, 2010). Uma Escola Ativa paidocêntrica não é uma metodologia pedagógica fechada, pois como "ela procura realizar em primeiro lugar o desenvolvimento do que a natureza da criança tem de melhor, não poderia adoptar uma definição à *priori,* um programa à *priori* e um método à *priori*" (Ferrière, 1934, p. 7), pois sua característica ativa exige que "o que ela era ontem não o será amanhã. Transforma-se. É «função›› das individualidades infantis que a criam" (Ferrière, 1934, p. 7). Como o autor realçou, não importa o programa, não importa o método, não importa a definição, pois o que caracteriza uma Escola Ativa é o fato da criança ser o eixo central do processo ensino-aprendizagem. Determinar para as crianças quantos comitês, quem poderá participar e de que forma, é tolher a sua participação e decisão na gestão escolar. Definir para as crianças "‹‹vamos fazer isto e aquilo, elegereis doze representantes que desempenharão o cargo de vigilância e ordem›› (...). Dizer isto era condenar a experiência a um insucesso fatal" (Ferrière, 1934, p. 88). Assim, ao transformarem o «governo estudantil» em «colegiado estudantil», mudaram também o eixo pedagógico do Programa Escola Ativa, saindo do paidocentrismo e retrocedendo para o magistrocentrismo tradicional, tão combatido pelo Movimento Escola Nova/Escola Ativa.

2.4.7 Aperfeiçoamento e formação de professores e professoras

> "O educador do futuro é, pois aquele que tende a ser, com a máxima simplicidade, um «homem completo», isto é, aquele que mostrando-se tal como a natureza o fez, procura elevar-se no sentido dum ideal moral de equilíbrio, de razão, de bondade e de amor. Isto é tão fácil... e tão difícil, ao mesmo tempo, de encontrar!" (Ferrière, 1928, p.176)

A formação continuada dos profissionais da educação devia ser, indiscutivelmente, uma variável determinante para a melhoria da performance dos professores e, consequentemente, do processo ensino-aprendizagem. No ano de 1996, no Brasil, existiam 776.537 docentes ministrando aulas nas primeiras séries do ensino fundamental, destes cerca de 16% possuíam apenas o ensino fundamental completo, cerca de 65% possuíam o ensino

médio e cerca de 19% possuíam o ensino superior (INEP, 1998-2012). Passados 16 anos da promulgação da LDB nº 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a qual estabeleceu que, no prazo de dez anos, todos os professores deviam ter curso superior, admitindo-se a modalidade normal para os professores das primeiras séries do ensino fundamental (LDB, 1996), no ano de 2012, dos 734.043 docentes que ministravam aulas nas primeiras séries do ensino fundamental, cerca de 59% possuíam o ensino superior, cerca de 41% o ensino médio e menos de 1% possuíam apenas o ensino fundamental. Este dados demonstram que, decorridos 16 da aprovação da LDB nº 9.394/96 , houve uma melhoria considerável no nível de escolaridade dos professores do ensino fundamental. No entanto, para ministrar aulas nas escolas multisseriadas da zona rural, ter formação em ensino superior não garante que os docentes venham a adquirir as características do «educador do futuro» destes docentes, devido ao fato que:

> "Tomemos em consideração as escolas de formação para professores. Elas ocupam atualmente uma posição de alguma forma anómala, situando-se entre a escola secundária e a universidade, requerendo a formação secundária e abarcando algum trabalho de nível universitário. Estão isoladas dos conteúdos acadêmicos mais elaborados, uma vez que acima de tudo, o seu objetivo se tem prendido com a formação relativa a **como** ensinar e não **o que** ensinar. Ao mesmo tempo, se pensarmos na universidade, encontramos o isolamento diametralmente oposto: a aprendizagem de **o que** ensinar, com um quase desprezo pelos métodos de ensino. A este nível de ensino, está-se isolado do contato com crianças e jovens. Em grande medida, os seus membros, longe de casa e esquecidos da sua própria infância, acabam por se tornar professores com um amplo domínio da matéria a lecionar e pouco conhecimento da forma **como** esta se relaciona com a mente daqueles a quem irão ensinar. Nesta divisão entre **o que** ensinar e **como** ensinar, cada um dos lados sofre com a separação."[48] (Dewey, 1915, p. 64)

Decorrido cerca de um século, o cenário da posição ‹‹anómala››, entre a formação de educadores na escola secundária e a universitária, apresentado por Dewey, continua o mesmo. Os cursos de magistério continuam concentrando sua formação em **como** ensinar, isolados dos conteúdos acadêmicos e o ensino superior centrando sua formação em **o que** ensinar. Esta dicotomia existente na formação dos professores faz com que o fato de ter aumentado consideravelmente, nos últimos anos, a quantidade de professores das primeiras séries do ensino fundamental, com nível superior de ensino, não tenha automaticamente significado uma garantia de melhoria nas práticas educacionais, como ressaltou o FUNDESCOLA:

> "Diversos estudos sobre a formação de professores demonstram que, no nível da educação básica, há pouca correlação entre essa formação e a aprendizagem escolar. Isso significa que embora tenhamos aumentado a cobertura escolar e o

[48] Grifo do autor.

> número de professores "formados", não foram observados avanços em termos de melhor rendimento por parte dos alunos. Os programas de formação em serviço foram expressivamente ampliados, mas enfatizaram mais o aspecto teórico-acadêmico do que o aspecto pedagógico. Provas empíricas demonstram que a formação de pedagogos com metodologias diferentes da prática direta com alunos pouco contribui para melhorar a aprendizagem das crianças. Por outro lado, é importante o conhecimento que o professor tenha sobre o desenvolvimento físico e psicológico da criança nos primeiros anos de vida e sobre o currículo para o ensino fundamental. "Há uma presunção bem fundamentada em relação ao impacto limitado que a elevação formal do nível de estudo dos professores teve sobre os resultados da aprendizagem. Avaliações feitas no Brasil indicam que o impacto dos anos de escolaridade formal dos professores sobre a aprendizagem dos alunos é irrelevante...[49] Estudos parciais realizados na Colômbia e no Chile[50] mostram, paradoxalmente, que os professores mais antigos, formados nas escolas normais, conseguem melhores resultados em termos de aprendizagem do que os mais jovens, formados em universidades." (FUNDESCOLA, 1999)

Não obstante, reconhecemos a importância do conhecimento acadêmico centrado nas teorias educacionais, fundamental para auxiliar e orientar os educadores na compreensão de suas práticas pedagógicas. Entretanto, apenas o conhecimento sobre **o que** fazer não é o suficiente para garantir que estes mudem suas práticas. Um dos motivos que levam os educadores a não alterarem suas práticas é que a compreensão sobre **o que** devem fazer não se traduz automaticamente no conhecimento de **como** fazê-lo. Conhecer, por exemplo, as teorias construtivistas de Jean Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky; o processo de equilibração de Piaget (1972), as zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial de Vigotskii (2001), faz com que muitos educadores possam compreender que a sala de aula é heterogênea, ao contrário do que é disseminado pelo discurso conservador e que prevalece no imaginário das pessoas, e que o ambiente heterogêneo é fator positivo para a indução do desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, quando estão na solidão de sua sala de aula heterogênea, multisseriada, sentem-se perdidos como "como uma boiada solta no pasto" (Cunha, 2011, p. 149), pois não sabem **como** consolidar estas teorias, **como** adotá-las em sua prática educacional. Esta preocupação foi demonstrada no primeiro manual de formação para professores do Programa Escola Ativa, o qual ressalta que:

> "As pesquisas educacionais demonstraram que a organização escolar multisseriada exige inovação maior, o rompimento com o modelo tradicional de ensino e a prática de centrar o processo de aprendizagem no aluno. Um professor que leciona em diversas séries simultaneamente precisa, necessariamente, organizá-los em pequenos grupos e desenvolver estratégias flexíveis e personalizadas, apoiadas por

[49] Schiefelbein, E. & Tedesco, J. C. (1995). *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
[50] Parra, R. & Tedesco, J. C. (1984) *Marginalidad urbana y educación formal. In: Parra et al. La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.

> materiais especialmente desenhados para a aprendizagem autônoma e o trabalho cooperativo." (FUNDESCOLA, 1999, p. 22)

O manual para a ‹‹formação de professores››[51] realçou a importância de um professor que ensina em escolas multisseriadas romper com o modelo tradicional de magistrocentrismo, para passar a adotar práticas pedagógicas paidocêntricas. Os «reformadores da escola», os escolanovistas já alertavam sobre a necessidade desta ruptura no início do século passado, mas suas ideias foram «ignoradas» em prol das ideias dos conservadores, que chamavam a Escola Ativa de "escola vermelha" (Ferrière, 1934, p. 178), e que, como pretendemos frisar, defenderam, e ainda defendem, de forma explícita ou implícita, a escola tradicional magistral, frontal, punitiva, classificadora e hierarquizadora, que aprisiona o corpo e oprime o espírito (Foucault, 2012). Para que os educadores possam mudar suas práticas e transformar a escola tradicional em uma Escola Ativa, é preciso que,

> "qualificada de «técnica» ou de «rotina», segundo é considerada boa ou de «má», está enraizada pelo habito e tornou-se o que se chama o «vicio» profissional. (...) **A escola do futuro pressupõe no professor uma atitude em muitos pontos radicalmente oposta à que os programas e os métodos atuais exigem dele.** Será pois necessário adotar desde já um tipo de escola normal e organizar estágios e cursos especiais para os mestres dessa escola do futuro."[52] (Ferrière, 1934, p. 178)

Devido a este *habitus*[53] da educação bancária, livresca, frontal e magistral, incorporado por anos, para não dizer por séculos, no dia a dia da escola tradicional, os educadores por mais que se esforcem, dificilmente conseguem abandonar os métodos e as técnicas da escola em que estudaram, e que é a mesma de seus pais e avós. O trabalho nas escolas multisseriadas exige mudanças nos paradigmas, no comportamento e nas relações sociais, pois a educação passa a ter "como base a experiência e a experiência educativa é vista como sendo um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a sua posição de chefe extremo ou ditador, para ocupar a posição de líder das atividades do grupo" (Dewey, 2011, p. 60). Para adotar uma pedagogia paidocêntrica, é preciso mudar as atitudes do professor em relação ao aluno, do aluno em relação ao professor, da vida escolar em relação à comunidade e vice-versa. Para que as mudanças ocorram, é preciso a adoção de uma nova sistemática de formação para estes ‹‹educadores do futuro››. Por este motivo o Programa

[51] O manual dos professores foi publicado originalmente pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico, Divisão de Recursos Humanos - EDHIR, do Banco Mundial e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Escritório Regional para a América Latina e o Caribe – TACRO, e foi adaptado pelo do FUNDESCOLA (1999).
[52] Grifo do autor.
[53] O conceito de *habitus* foi desenvolvidos por Pierre Bourdieu (1996), como sendo "o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida" (Bourdieu, 1996, p. 23), ou seja, são "as estruturas incorporadas" (Bourdieu, 1996, p. 9), que geram e unificam as práticas sociais.

Escola Ativa adotou como sistemática para a formação de professores: «Oficinas de iniciação», «Oficinas sobre o manejo dos módulos e do material de leitura e escrita» e «Oficinas pedagógicas ou Microcentros» (FUNDESCOLA, 1999).

O Programa Escola Ativa trabalhava com o sistema de adesão, ou seja, a opção de adotarem a metodologia era livre escolha dos municípios e das escolas. Neste sentido, primeiramente eram organizadas reuniões com os dirigentes municipais (prefeitos, secretários municipais de educação e equipe técnica dos municípios) para explicar a proposta metodológica e seus objetivos. Somente após os dirigentes municipais manifestarem, oficialmente, o seu interesse em implantar o Programa Escola Ativa, é que eram organizadas as oficinas de iniciação, ministradas para os educadores das escolas multisseriadas rurais, para que conhecessem de forma teórica as concepções metodológicas e de forma prática as técnicas utilizadas para aplicação da metodologia. Normalmente, estas «oficinas de iniciação» (foto 6) eram oferecidas durante o período de uma semana, reunindo os professores em um local apropriado, como num retiro, onde eles pudessem em conjunto trocar ideias, experiências e percepções durante as refeições e durante a noite, sobre os ensinamentos que lhes estavam sendo oferecidos e sobre a proposta do Programa Escola Ativa. Como parte da «oficina de iniciação», os professores participavam de visitas a algumas escolas rurais onde a Escola Ativa estivesse funcionando, para observar *in loco* a aplicação da metodologia. Somente após a «oficina de iniciação», os educadores que optassem adotar o Programa Escola Ativa deviam fazer oficialmente sua adesão. Após a adesão dos professores, eram organizadas as «oficinas sobre o manejo dos módulos e do material de leitura e escrita» (foto 7), que tratavam de cursos teóricos e práticos para orientá-los na utilização dos módulos, para que as crianças pudessem manuseá-los de forma autônoma.

Foto 6

Oficina de iniciação

Foto 7

Oficina sobre o manejo dos módulos

Foto 8

Microcentro

Concluída estas formações básicas e de fundamental importância para a implantação do Programa Escola Ativa, o processo de formação dos educadores em serviço passava para a

fase de formação contínua, que tinha o objetivo de auxiliar na implementação da proposta pedagógica da Escola Ativa, ou seja, as ‹‹oficinas pedagógicas ou microcentros›› (foto 8). Os professores das escolas multisseriadas da zona rural, além de enfrentar o ‹‹problema›› da heterogeneidade, têm que assumir, entre outras, as funções de faxineiro, merendeiro, diretor, secretário. Todos estes fatores tornam-se ainda mais difíceis pelo fato deles sentirem-se solitários, isolados, abandonados e perdidos, sem ter quem os apoie, e nem com quem tirar dívidas, trocar experiências, falar de suas deficiências e buscar soluções para as dificuldades encontradas. Assim, como a professora Flor expressou seus sentimentos em relação aos ‹‹microcentros›› durante a entrevista para o nosso trabalho de mestrado:

> "Eu não tinha faculdade, não tinha feito pedagogia, e a Escola Ativa me incentivou a estudar. Fiz pedagogia e não tive dificuldade de jeito nenhum. Eu sobressaia na sala com todas as atividades, porque paralelamente a gente estava fazendo os microcentros da escola ativa. Nossa, aquilo foi uma benção na sala de aula! Porque aquela dúvida que a gente tinha, a gente escolhia o tema, e vocês mandavam uma pessoa capacitada para dar um curso. [...] porque às vezes gente estava assim, com a alto-estima baixa. Você participava de um microcentro, conversava e trocava ideias. Quando as coordenadoras viam que estávamos assim, com a alto-estima baixa, procuravam um assunto, uma coisa, para melhorar. Eram excelentes os microcentros. A gente chegava numa disposição e no outro dia trocar ideias, conversar sobre o que aconteceu no microcentro." (Cunha, 2011, pp. 123-124)

Estes eram alguns dos motivos que faziam com que os microcentros fossem de fundamental importância para o sucesso da implementação da pedagogia paidocêntrica, proposta pelas concepções metodológicas adotadas pelo Programa Escola Ativa. Os ‹‹microcentros›› deviam ocorrer uma vez por mês, com o intuito de fomentar a interação entre os professores, aprofundando o estudo sobre a metodologia, as técnicas e os módulos, e exercitar sua aplicação prática, visando a melhoria do seu dia a dia na sala de aula. Tinham a duração de um dia inteiro e eram, normalmente, divididos em dois momentos: o período da manhã era reservado para uma pequena formação sobre um assunto que era definido antecipadamente pelos professores, e o período da tarde era reservado para as trocas de experiência e planejamento. Por isto, os ‹‹microcentros›› eram considerados como momentos riquíssimos, em que os professores interagiam-se, faziam as trocas de experiências, no qual cada um apresentava os seus avanços e suas dificuldades, suas conquistas e suas decepções, detectando suas falhas e seus acertos e planejando juntos as atividades para o mês subsequente. Assim, os microcentros eram de fundamental importância para a motivação do professor a romper com as práticas antigas impostas pela ‹‹gramática da escola›› tradicional globalizada, pois sentiam-se fortalecidos e apoiados, ao descobrirem que não estavam sozinhos. Os educadores passavam a ser amparados por seus colegas, que comungavam dos

mesmos anseios na luta pela transformação da escola tradicional, em uma escola pautada nos princípios: da coeducação, autonomia, respeito, ética, justiça, responsabilidade, solidariedade, cooperação, liberdade e amor. Em suma, na transformação de sua escola, em uma Escola Ativa.

O Programa Escola Ativa, como toda política pública, possuía uma sistemática de coordenação, planejamento, monitoramento e avaliação para execução das ações, visando assegurar a boa performance da política educacional. Para tanto, possuía uma coordenação nacional, que era subordinada ao FUNDESCOLA, no âmbito do Ministério da Educação. Cada Estado envolvido no Programa Escola Ativa também possuía uma coordenação estadual, que era subordinada à Coordenação Estadual do Programa FUNDESCOLA - COEP, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado. Cada município que fazia adesão à Escola Ativa também devia possuir uma coordenação municipal, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Assim, com o trabalho realizado em forma de pirâmide, era possível acompanhar as ações, as dificuldades e os avanços dos professores e das crianças, para implantação e implementação da metodologia adotada pelo Programa Escola Ativa.

Além deste acompanhamento sistemático dos órgãos estatais, o Programa Escola Ativa contava com o apoio de uma equipe técnica contratada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, a qual era responsável pelo apoio e acompanhamento de 20 escolas rurais, no máximo. Seu trabalho consistia em estar em constante contato com as escolas, devendo visitar cada uma das escolas rurais que haviam adotado a proposta metodológica Escola Ativa, no mínimo uma vez por mês. A supervisora técnica devia observar as dificuldades e os avanços dos professores em relação à execução das estratégias e técnicas propostas pela nova conceção metodológica, e ao uso dos conteúdos, *kits* pedagógicos e módulos de ensino-aprendizagem. Além das visitas mensais, a equipe técnica contratada pelo PNUD era responsável pela organização dos «microcentros».

Para organizar os «microcentros», a equipe técnica devia organizar uma oficina destinada a trabalhar as maiores dificuldades detectadas durante sua visita nas escolas, ou algum outro assunto solicitado pelos professores. A equipe técnica também, era responsável de fazer a articulação com a coordenação estadual e com os dirigentes municipais para definir quem ia sediar, transporte dos educadores, alimentação e providenciar material pedagógico, palestrante, entre outros. A equipe técnica devia elaborar um relatório de todo o trabalho realizado durante o mês, destacando os avanços e as dificuldades detectadas durante a

implementação da metodologia Escola Ativa, que devia ser entregue uma cópia para as coordenações municipais, estaduais e nacional do Programa Escola Ativa, e para o PNUD.

No ano de 2004, o governo federal não renovou o convênio com o PNUD[54]. Como consequência, a equipe técnica responsável pelo apoio aos professores, crianças e comunidade local das escolas ativas rurais, pelo monitoramento e pela avaliação do Programa Escola Ativa, foi demitida. Assim, perdeu-se todo o trabalho que era realizado pela equipe técnica, ficando esta responsabilidade a cargo dos municípios, estados e governo federal. Entretanto, não definiu quem seria responsável por visitar as escolas mensalmente, retirar as dúvidas, incentivar e acompanhar o desenvolvimento das ações propostas pela Escola Ativa, organizar os «microcentros», fazer a articulação com os dirigentes municipais, entre outras ações. Desta forma, estas responsabilidades ficaram sendo de todos, mas ao mesmo tempo de ninguém, como acontece em todas as políticas públicas que não possuem uma equipe técnica responsável.

O Projeto Básico do Programa Escola Ativa, de 2008, pelo Ministério da Educação, estabeleceu que a formação continuada dos educadores devia ser de responsabilidade compartilhada entre a União, Estados e Municípios. Definiu que passava a ser de responsabilidade dos Municípios organizar e manter os «microcentros», garantindo "o deslocamento e presença dos formadores nas atividades de formação e criar formas de acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa no âmbito local" (MEC, 2008, p.35). Estabeleceu também que ficava sob responsabilidade da União a articulação com as Universidades, para ministrarem cursos de formação para os professores, para os técnicos municipais e coordenadores estaduais. Ficava a cargo da União também fazer o monitoramento do Programa Escola Ativa, "com o objetivo de obter dados para avaliação de resultados, redimensionamento das metas e realização das mudanças necessárias na estrutura e na proposta pedagógica" (MEC, 2008, p. 35). Assim, ficou a cargo dos Estados a responsabilidade de coordenar a "articulação entre as universidades e os municípios para o planejamento conjunto e para monitorar a formação realizada pelas **universidades designadas pelo Governo Federal**"[55] (MEC, 2008, p. 35).

[54] Mencionado anteriormente no tópico sobre a contextualização do Programa Escola Ativa.
[55] Grifo nosso.

CAPÍTULO 3.

UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO

Todos os movimentos sociais envolvem conflitos que resultam em controvérsias intelectuais. Diante disso, não seria natural se um importante foco de interesse social como a educação não fosse também uma arena de lutas tanto práticas como teóricas. Porém, para a teoria, pelo menos para a teoria que dá base a uma filosofia da educação, os conflitos práticos e as controvérsias que surgem no nível desses conflitos, apenas apontam para um problema. É tarefa de uma teoria da educação inteligente investigar as causas dos conflitos existentes e, em seguida, ao invés de tomar partido, indicar um plano operacional a partir de um nível mais profundo e mais abrangente do que o representado pelas práticas e ideias dos grupos em competição.

Dewey, 2011, p. 13

3.1 A problemática da investigação

A Pedagogia Ativa, que vem sendo difundida desde a maiêutica de Sócrates, e que veio se formando a partir da experiência pedagógica da *Casa Giocosa,* de Vitorino de Feltre, e na pedagogia romântica e naturalista, de Jean Jacques Rousseau, atingiu o seu ápice no início do século XX, quando aconteceu o mais importante movimento educacional, denominado de Movimento Escola Nova/Escola Ativa. Este propôs a transformação da escola tradicional em uma nova escola, em uma Escola Ativa, ou seja, propunha a reformulação da hegemônica «gramática da escola» (Tyack & Cuban, 1995) fundamentada no magistrocentrismo, no ensino frontal, conteúdista e bancário (Freire, 1983), que vigia, limita, pune, classifica, hierarquiza e oprime (Foucault, 2012), aprisionando o corpo e domesticando o espírito das criança. A Escola Ativa, defendida pelo Movimento escolanovista, possuía suas concepções pedagógicas fundadas no paidocentrismo, ou seja, um processo ensino-aprendizagem centrado na criança. Para isto, o ensino deveria priorizar a coeducação, a autoaprendizagem e o autoconhecimento, respeitando os ritmos e os processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, baseando-se nos trabalhos manuais e na experiência (Dewey, 1915). A gestão da escola deveria ficar sobre a responsabilidade dos alunos, os quais deveriam gerir a escola como se fosse uma «pequena república» (Ferrière, 1934). Uma Pedagogia Ativa que conduzia ao desenvolvimento de valores fundamentais para a vida como: autonomia, participação, cidadania, democracia, ética, liderança, companheirismo, engajamento, solidariedade, responsabilidade e liberdade.

No ano de 1996, os estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, demonstraram no Brasil a existência de elevados índices de repetência e abandono nas primeiras séries do ensino fundamental. Cerca de 40% dos alunos eram reprovados na primeira série, atingindo um índice superior a 60% nas cidades do nordeste. Tais indicadores eram ainda mais graves nas escolas multisseriadas localizadas na zona rural, de modo especial das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste do país. Diante desse quadro, as autoridades educacionais instituíram uma política de nucleação das escola rurais, que consiste na extinção das escolas rurais, transportando as crianças para as escolas localizadas nas zonas urbanas, induzindo à urbanização das crianças que residem nas comunidades rurais.

Esta política de «nucleação» da escolas rurais conduziu à progressiva e acelerada extinção da escolas localizadas nas zonas rurais. No ano de 1996, os 273.899

estabelecimentos que existiam localizados na zona rural possuíam 204.915 professores atuando nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Conclui-se assim que a maioria das escolas rurais são multisseriadas. No ano de 1998 existiam 111.636 escolas rurais e 148.962 turmas multisseriadas, ou seja, em apenas 2 anos (1996-1998), foram extintas 162.263 escolas rurais. Entre os anos de 1996 e 2013, ou seja, em 17 anos, foram extintas 203.083, correspondendo a 74% das escolas rurais (INEP, 2013). A política de extinção das escolas rurais requer a adoção da política do transporte escolar, que consiste em buscar as crianças que vivem nas zonas rurais, para levá-las para as escolas das zonas urbanas. A política do transporte escolar faz com que milhares de crianças sejam transportadas em *paus de arara*, como animais, durante horas, por longas estradas esburacadas, subindo e descendo morros, enfrentado lamaçais, no período de chuva, e poeira, no período de seca, frequentemente em veículos sem as condições mínimas de trafegabilidade e de segurança. O transporte escolar fere a dignidade e coloca em risco a integridade física e mental de milhares de crianças que vivem nas zonas rurais e estudam nas zonas urbanas. A política de extinção das escolas rurais traz, de forma camuflada, a política de expulsão dos pequenos produtores rurais, das comunidades tradicionais, para atender os interesses do agronegócio, que visam a concentração, cada vez maior, de terras e riquezas nas mãos dos latifundiários e do agronegócio brasileiro, como abordamos no primeiro capítulo desta tese.

Em contraposição à política de nucleação que, na verdade, é de extinção das escolas multisseriadas rurais, o Governo Federal, com o financiamento do Banco Mundial e apoio técnico do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, resolveu adotar, nas escolas multisseriadas localizadas na zonas rurais, uma proposta pedagógica paidocêntrica, com o intuito de fortalecer e melhorar o processo ensino-aprendizagem. Esta concepção metodológica vinha sendo adotada em diversos países. Assim, no ano de 1997, o Programa Escola Ativa começou a ser implantado, de forma experimental, em sete Estados do Nordeste brasileiro. No ano de 1998, por intermédio do FUNDESCOLA, no âmbito do Ministério da Educação, a Escola Ativa teve suas atividades expandidas para as Regiões Norte e Centro-Oeste, pois estas três regiões brasileiras eram as que apresentavam os maiores índices de repetência, evasão e abandono escolar do País.

Após 15 anos de implantação nas escolas multisseriadas localizadas nas zonas rurais do Brasil, o Programa Escola Ativa sofreu inúmeras mudanças: no ano de 2003, o coordenador nacional, Fernando Piza, foi afastado da coordenação e todo o seu corpo técnico

sofreu modificações; no ano de 2004, o convênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD não é renovado e as assessoras técnicas foram demitidas; no ano de 2008, encerraram-se as atividades do FUNDESCOLA e o Programa passou a ser da responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo - CGEC, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação. Enfim, embora ainda existissem 74.112 escolas rurais, com 93.493 turmas multisseriadas (INEP, 1998-2012), que atendiam milhares de crianças nos mais longínquos rincões do País, no ano de 2012, o Programa Escola Ativa foi desativado pelo Governo Federal. Assim, foi extinta a única política pública que já existiu na história da educação rural brasileira, voltada para atender as escolas multisseriadas da primeira fase do ensino fundamental (Hage & Rocha, 2010). Foi extinta também, a única experiência paidocêntrica e ativa que já existiu nas escolas rurais do Brasil.

Não obstante a importância do Programa Escola Ativa, como expusemos antes, existem poucas pesquisas referentes a esta política pública educacional. Levando em consideração que, em pesquisa preliminar realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, vinculada ao Ministério de Educação, responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto senso* no Brasil, encontramos apenas três teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado sobre o Programa Escola Ativa. As teses de doutorado disponíveis no banco de teses da CAPES foram: "Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas" (Azevedo, 2010); "Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos ciclos de alfabetização (Araújo, 2010) e Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente" (Gonçalves, 2009). As dissertações de mestrado encontradas foram: "Programa Escola Ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula" (Silva, 2011); "Educação do Campo e a Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas" (Aragão, 2011); "E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus professores" (Ferreira, 2010); "Escola Ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais: representações das(os) professoras(es) da microrregião de Mossoró-RN. (Dantas, 2009) e Educação na zona rural: um estudo sobre classes multisseriadas" (Rodrigues, 2009). No bando de teses e dissertações do Instituto de Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, encontramos a dissertação de mestrado intitulada de "O Modelo

de Gestão Participativa do Projeto Escola Ativa: uma avaliação crítica em escolas rurais da Paraíba – Brasil" (Andrade, 2005) e a dissertação "Soletrando a liberdade em uma Pedagogia Ativa" (Cunha, 2011). Conforme os trabalhos acadêmicos disponíveis no banco de teses da CAPES demonstram que, além de existirem poucas pesquisas referentes ao Programa Escola Ativa, não versam no período posterior à extinção desta política pública educacional e nenhuma delas utilizou o método da abordagem do ciclo de políticas.

3.2 O problema da investigação

Que avaliação se pode fazer da política pública educacional com concepções ativas e paidocêntricas, denominada de Programa Escola Ativa, que foi implantada no ano de 1997, nas escolas rurais multisseriadas da primeira fase do ensino fundamental, no âmbito do FUNDESCOLA, e extinta pelo Ministério da Educação, do Brasil, no ano de 2012?

3.3 Questões de investigação

Questão 1. Quais as influências dos discursos políticos internacionais, nacionais e locais, que estiveram presentes na origem da implementação do Programa Escola Ativa, no Brasil?

Questão 2. No processo de tradução do Programa Escola Ativa no Brasil, que contribuições teóricas e políticas foram incorporados nos principais textos normativos e orientadores desta política pública educacional?

Questão 3. Que avaliação se pode fazer dos resultados da política pública com concepções paidocêntricas e ativas, analisados a partir das mudanças operadas nas práticas dos professores, no comportamento das crianças e nas relações sociais entre a escola e comunidade local?

Questão 4. Quais as razões e os argumentos apontados pelo Ministério da Educação do Brasil para a extinção do Programa Escola Ativa?

3.4 Objetivos da investigação

3.4.1 Objetivo geral da investigação

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de tradução, implantação, implementação e extinção da política pública educacional com concepções ativas e paidocêntricas, denominada de Programa Escola Ativa, cujas atividades decorreram entre os anos de 1997 e 2012, nas escolas rurais multisseriadas, da primeira fase do ensino fundamental, no Brasil.

3.4.2 Objetivos específicos da investigação

- Avaliar os discursos existentes no contexto de influência, do processo de tradução, implantação, implementação e extinção do Programa Escola Ativa, no Brasil.
- Avaliar os textos legais e orientadores, no contexto da produção de textos, do processo de tradução, implantação, implementação e extinção do Programa Escola Ativa, no Brasil.
- Avaliar as práticas dos professores e outros educadores, no contexto da prática, e seus efeitos no comportamento das crianças e nas relações sociais com a comunidade local, do Programa Escola Ativa, no Brasil.

3.5 Universo de estudo

- **Contexto de influência – desenvolvido no capítulo 4**
  - ✓ Analisamos, no contexto de influência internacional, os discursos dos representantes de entidades que estiveram presentes no *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas*, ocorrido no ano de 2003, na cidade de Armênia, Colômbia. Dos 50 discursos proferidos e registrados nas 401 páginas, existentes nos anais do *Congreso*, selecionamos seis deles (apêndices I, II):
    - Ernesto Schiefelbein - representante da UNESCO;
    - Vicky Colbert de Arboleda - representante da *Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la Gente* - Colombia;

- Fernando Reimers - representante da UNESCO e professor da Universidade de Harvard;
- Roger Hart - representante do UNICEF e da Aliança *Save the Children*;
- Jairo Arboleda - representante do Banco Mundial - Colombia;
- Clemente Forero - representante das Universidades colombianas: Los Andes, Del Rosario y Nacional Bogotá, Colombia.

✓ Analisamos, no contexto de influência nacional, os discursos que influenciaram o processo de tradução, implantação, implementação e extinção do Programa Escola Ativa, no Brasil, por meio de entrevista aberta realizada com:

- Antônio Emílio Sendim Marques, Diretor Nacional do FUNDESCOLA, entre os anos de 1997 e 2002 (apêndice III);
- Vicky Colbert de Arboleda, Directora Executiva da Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la Gente (apêndice IV);
- Thiago Thobias, Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, do Ministério da Educação (apêndice V).

✓ Analisamos o contexto de influência local, procurando identificar as influências internacionais e nacionais nos discursos locais e os efeitos provenientes do processo de extinção do Programa Escola Ativa, no Brasil. Assim, realizamos entrevistas abertas com os prefeitos de quatro municípios goianos (apêndice VI):

- Wilmar Gomes Arantes - Alexânia;
- Ronaldo Fernandes de Queiroz - Abadiânia;
- Nivaldo Antônio de Melo - Pirenópolis;
- Francisco Alves de Souza Junior - Teresópolis.

➢ **Contexto da produção de textos - desenvolvido no capítulo 5**

✓ Realizamos a análise dos textos legais que normatizam e regulamentam a educação rural no Brasil como:

- a Lei de Diretrizes de Bases Nacional – LDB nº 9.394/96 ;
- a Resolução nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, denominada de Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo;

- Resolução nº 2, de 2008, do Conselho Nacional de Educação, denominada de Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.

✓ Analisamos no ‹‹contexto da produção dos textos›› do processo de extinção do Programa Escola Ativa:

- Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, de 18 de abril de 2011;
- Nota Técnica nº 002 - CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012 (anexo I);
- Nota Técnica nº 093 - CGEC/SECADI/MEC, de 25 de outubro de 2012 (anexo I);
- Relatório de encerramento das atividades desenvolvidas pelo Programa Escola Ativa, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

➢ **Contexto da prática - desenvolvido no capítulo 6**

✓ Para analisar o contexto da prática, do processo de implementação do Programa Escola Ativa e os efeitos decorrentes de sua extinção, realizamos uma entrevista aberta com (apêndice VII):

- Vanda Dasdores Siqueira Batista - Secretária de Estado da Educação de Goiás.

✓ Para analisar as percepções das coordenadoras pedagógicas, sobre o Programa Escola Ativa, realizamos entrevistas abertas com a coordenadora das escolas rurais (apêndice VIII):

- Luzia de Fátima Pereira- Alexânia;
- Denízia Serafim- Pirenópolis;
- Divina Margarete de Faria - Terezópolis de Goiás.

✓ Selecionamos uma escola rural em cada um dos municípios: Alexânia, Pirenópolis e Teresópolis de Goiás. As três escolas selecionadas são compostas por duas turmas multisseriadas. Assim, realizamos entrevistas abertas com seis professoras (apêndice IX). Com o intuito de preservar a identidade das educadoras, substituímos o nome das professores das escolas rurais pelos nomes de frutas do cerrado goiano[56]: Cajá, Pitanga, Pequi, Buriti, Jabuticaba e Seriguela.

[56] Os nomes das frutas foram escolhidos aleatoriamente, pois não existe nenhuma analogia com as características das professoras. Trata-se apenas uma alusão ao cerrado goiano.

3.6 Metodologia - Abordagem do Ciclo de Políticas

Durante o processo de elaboração da dissertação de mestrado, na qual investigamos os resultados da implantação do Programa Escola Ativa nas prática dos professores e nas atitudes das crianças, observamos que havia um forte envolvimento político, ou seja, notamos que as práticas estavam intimamente relacionadas com as decisões políticas, levando-nos a concluir que não poderíamos analisar as práticas de forma linear e nem as políticas de forma linear, como se uma não influenciasse a outra. Observávamos que as decisões políticas não são dissociadas das práticas adotadas no dia-a-dia das pessoas, tanto nas práticas individuais quanto coletivas, ao contrário, possuem forte, direta e complexa interação, influenciando-se mutuamente. Uma das conclusões de nossa investigação foi que, para investigar uma política educacional, é preciso ir muito além dos muros da escola. Acreditar que "os estudos educacionais, permanecem fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou de algum modo, tem um status neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante, [esse][57] é um pensamento débil e perigoso" (Ball, 2006, p. 10), porque se apenas analisarmos uma parte do todo, ficaremos com uma apreciação equivocada dos objetivos da política educacional. Assim, a investigação na área de políticas educacionais "*tiene siempre presente es un complejo y heterogéneo conjunto de elementos, por tanto, es importante conocer las prescripciones y orientaciones como los compromisos, las discontinuidades o las omisiones"* (Teodoro, 2013, p. 487). Estes foram os motivos que, em nossa investigação da tese de doutoramento, optamos buscar o suporte teórico, epistemológico e metodológico na concepção da ‹‹abordagem do ciclo de políticas››, formulada pelo sociólogo inglês, Stephen Ball e colaboradores (Ball et. al., 1992).

As pesquisas educacionais, de uma maneira geral, são pesquisas "orientadas para políticas" ou "orientadas para a prática" (Ball, 2006, p. 19). A maioria das pesquisas educacionais analisa as práticas educacionais dos professores, sala de aula e escola, "nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está ‹‹na›› escola ou ‹‹no›› professor, mas nunca ‹‹nas›› políticas" (Ball, 2006, p. 20), como se os contextos políticos, econômicos e sociais, tanto locais como globais, não afetassem as relações, concepções e práticas no dia a dia da escola. As pesquisas sobre políticas educacionais, normalmente, concentram-se apenas em uma política, cujo resultado é a "reiteração do hiato entre política e prática, com uma assunção, explícita ou implícita, de que esse hiato representa

[57] Acrescentado por nós.

uma falha de implementação por parte dos professores e das escolas" (Ball, 2006, p. 20). As pesquisas em políticas educacionais, também falham ao focar suas pesquisas em apenas uma política, pois, ao agirem assim, esquecem que existem outras políticas que influenciam, interagem e contrariam mutuamente, interferindo diretamente em sua implementação.

> "As políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e devia ser esperado discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser ‹‹criativas››. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos." (Ball, 2006, p. 26)

Foi esta concepção sobre o que é política, e sobre a maneira como ela é reproduzida e representada pelos atores, que fundamentou a abordagem sobre os ciclos de políticas, considerando que "os ciclos das reformas educacionais têm de ser inseridos numa interação de longo termo entre tendências da instituição escolar, processos de transição na sociedade e discurso político" (Teodoro, 2001, p. 17). Stephen Ball destacou durante uma entrevista concedida que "o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 304-305). Assim, a abordagem do ciclo de políticas procura compreender como as políticas são formuladas, e como são ‹‹traduzidas››, ou seja, como elas são interpretadas e consolidadas, tanto no momento de elaboração dos textos quanto na execução das diretrizes estabelecidas por estes. A implementação das políticas é desordenada, complexa, contraditória e, muitas vezes, tensa, pois envolve as diversas interpretações, em diversos contextos, tanto conjunturais quanto sociais e ideológicos dos atores que formulam os textos e dos atores que as colocam em ação.

Neste sentido, a abordagem do ciclo de políticas trata-se de um referencial teódico-analítico que "não é estático, mas dinâmico e flexível" (Mainardes, 2006, p. 95). Por este motivo, o ciclo de políticas propõe que a política seja abordada em três contextos básicos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, foram acrescentados mais dois contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Entretanto, Ball afirmou que o contexto dos resultados ou efeitos devia ser incluído no contexto da prática, pois "os resultados são uma extensão da prática" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 307); os resultados de primeira ordem emergem das práticas, das mudanças ocorridas nas atitudes e concepções dos professores. De acordo

com a concepção da pedagogia paidocêntrica, entendemos que os resultados de segunda ordem resultam na mudança de comportamento das crianças, o que, no caso do Programa Escola Ativa, significa assumir uma postura ativa e autônoma. Ball afirmou também, que o contexto da estratégia política insere-se no contexto da influência, pois "é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 307). Assim, nossa investigação abordou o Programa Escola Ativa em três contextos: contexto de influência - capítulo 4, o contexto da produção de texto - capítulo 5, e o contexto da prática - capítulo 6.

O primeiro contexto analisado na abordagem do ciclo de políticas foi o contexto da influência. Fizemos a opção por iniciar a investigação pelo contexto de influência do Programa Escola Ativa, pois, como Michael Foucault, "creio que essa vontade de verdade assim suportada por uma base e por uma distinção institucional tende a exercer sobre os outros discursos - falo sempre de nossa sociedade - uma espécie de pressão e como que um poder de coerção" (Foucault, 1997, p.16). Este poder de coerção que os discursos exercem sobre os discursos de outros indivíduos ou instituições e em suas práticas ocorre em todos os níveis das relações sociais. Assim, analisamos os discursos que se fizeram presentes no contexto de influência internacional, nacional e local, no processo de tradução, implantação, implementação e extinção do Programa Escola Ativa.

No intuito de analisar, no contexto de influência internacional, os discursos das entidades internacionais que influenciaram o processo de tradução, de implantação e de implementação do Programa Escola Ativa, selecionamos os discursos dos representantes das entidades internacionais, proferidos no *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas*, ocorrido no ano de 2003, na cidade de Armênia, Colômbia. Após uma análise detalhada dos anais do *Congreso,* dos 50 discursos proferidos e registrados nas 401 páginas, selecionamos seis deles.

Ao analisarmos os seis discursos selecionados, identificamos que três representantes das entidades internacionais salientaram, em suas falas, os problemas da educação na América Latina. Levando-se em consideração que estes problemas que fundamentam a necessidade das reformas educacionais e, no caso específico, a implantação de uma metodologia de ensino com paradigmas paidocêntricos e ativos, em diversos países da América Latina, entre eles o Brasil, optamos analisar, inicialmente, os enunciados dos discursos referentes aos problemas da educação na América Latina. Assim, no contexto de influência internacional, dividimos os

discursos dos representantes das entidades internacionais em duas temáticas distintas: educação na América Latina e o *modelo Escuelas Nuevas*.

Identificamos que a temática referente aos problemas da educação na América Latina, estava presente nos discursos dos seguintes representantes das entidades internacionais: Ernesto Schiefelbein - representante da UNESCO; Vicky Colbert de Arboleda - representante da Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la Gente - Colombia e Fernando Reimers - representante da UNESCO e professor da Universidade de Harvard [58]. Posteriormente, identificamos na temática referente aos problemas da educação na América Latina as funções enunciativas relevantes. Assim, criamos uma tabela onde selecionamos os enunciados relevantes dos discursos, os quais dividimos nas seguintes categorias: ‹‹defasagem idade/série››, ‹‹metodologia de ensino››, ‹‹material pedagógico››, ‹‹calendário e tempo escolar››, ‹‹currículo››, ‹‹formação de professores›› e ‹‹escolas rurais›› (apêndice II).

A temática referente ao *modelo Escuelas Nuevas* esteve presente nos seis discursos selecionados, proferidos pelos representantes das entidades internacionais, no *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas*. Elaboramos uma tabela onde selecionamos os enunciados relevantes, por categorias que "são por seu turno fatos de discurso que merecem ser analisados a par dos outros; têm sem dúvida, com eles relações complexas, mas não caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis" (Foucault, 2005, p. 51). Identificamos na temática referente ao *modelo Escuelas Nuevas* as seguintes funções enunciativas: ‹‹fundamentação››, ‹‹metodologia››, ‹‹módulos de aprendizagem››, ‹‹cantinhos de aprendizagem››, ‹‹conhecendo a comunidade››, ‹‹governo estudantil››, ‹‹formação de professores››, ‹‹recursos financeiros e parcerias››, ‹‹avaliação do Modelo Escuela Nueva›› e ‹‹estratégias políticas›› (apêndice II).

Após termos categorizado os enunciados relevantes dos discursos dos representantes das entidades internacionais, analisamos os discursos, cruzando as funções enunciativas relevantes, em relação a cada uma das categorias selecionadas. Realizamos a análise dos enunciados relevantes dos discursos das entidades internacionais objetivando identificar "as condições de sua existência, de fixar com máxima justeza os seus limites, e estabelecer suas correlações com os outros enunciados que podem estar ligados, de mostrar que outras formas de enunciação o enunciado exclui" (Foucault, 2005, p. 56). Neste sentido, optamos dar ênfase

[58] Repetimos o vínculo dos sujeitos falantes, objetivando enfatizar que não é importante apenas saber quem fala, mas porque e de onde vos fala, qual os estatutos que o permite estar falando o que fala. (Foucault, 2005)

às vozes dos sujeitos falantes, cruzando as unidades enunciativas essenciais de cada uma das categorias, em busca das verdades existentes em seus discursos.

Procuramos identificar, na abordagem do contexto de influência nacional, os discursos que influenciaram o processo de tradução e implantação do Programa Escola Ativa no Brasil. Após uma longa procura, conseguimos localizar e realizar uma entrevista aberta com Antônio Emílio Sendim Marques, o qual foi Diretor Nacional do Projeto Nordeste e, posteriormente, Diretor Geral do FUNDESCOLA, entre os anos de 1997 e 2002 (apêndice III). A entrevista realizada com Emílio Marques proporcionou-nos a oportunidade de realizarmos uma análise arqueológica e histórica procurando identificar os valores, as forças, os acontecimentos, as decisões e as falas dos atores que participaram ativamente da tradução, implantação, implementação e extinção do Programa Escola Ativa no Brasil. Considerando-se que a análise histórica do discurso vem a ser a "busca e repetição de uma origem que escapa a toda a determinação histórica; o outro vota-a a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria ao mesmo tempo um não-dito" (Foucault, 2005, p. 53).

A análise arqueológica e histórica da entrevista realizada com Emílio Marques oportunizou-nos conhecer acontecimentos, interesses e "recriar os contextos das tomadas de decisão, de imergir na cultura política do decisor, de procurar compreender suas racionalidades, de estar por dentro ‹‹*get inside*››" (Teodoro, 2001, p. 56). Ao analisarmos a entrevista de Emílio Marques identificamos que, embora tenhamos analisado o discurso de Vick Colbert no ‹‹contexto de influência›› internacional, seria pertinente entrevistá-la com o intuito de identificar o seu papel no ‹‹contexto de influência›› nacional, no processo de tradução e implantação do Programa Escola Ativa no Brasil, e complementar as informações fornecidas por Emílio Marques. Tal entrevista foi realizada, no dia 31 de março de 2014, utilizando o recurso tecnológico do programa denominado de *Skype* (apêndice IV).

Com o intuito de analisar o contexto de influência nacional do processo de extinção do Programa Escola Ativa, realizamos uma entrevista aberta com o Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, do Ministério da Educação. A entrevista ocorreu no dia 29 de novembro de 2013, em Brasília (apêndice V). A análise da entrevista realizada com Thiago Thobias objetivou identificar os acontecimentos e os interesses pessoais, ideológicos e de grupos políticos que envolveram e culminaram o processo de extinção do processo de extinção do Programa Escola Ativa.

A análise do contexto de influência local procurou identificar, nos discursos dos dirigentes municipais, as influências que os discursos dos representantes das instituições internacionais e dos dirigentes da administração nacional exerceram sobre as decisões dos dirigentes das administrações locais. Assim, realizamos entrevistas abertas com os de quatro municípios goianos: Wilmar Gomes Arantes - Alexânia; Ronaldo Fernandes de Queiroz - Abadiânia; Nivaldo Antônio de Melo - Pirenópolis e Francisco Alves de Souza Junior – Teresópolis (apêndice VI).

Dos quatro prefeitos selecionados, apenas o prefeito de Pirenópolis foi reeleito para um segundo mandato. Assim, apenas ele conheceu o Programa Escola Ativa, pois os outros três assumiram a direção municipal no ano de 2013, um ano após a extinção do Programa Escola Ativa. Neste sentido, optamos entrevistá-los objetivando identificar os efeitos da extinção do Programa Escola Ativa sobre suas decisões e percepções sobre as outras políticas públicas educacionais, que envolvem, diretamente, as escolas rurais multisseriadas. Com este objetivo, elaboramos uma tabela onde selecionamos os enunciados relevantes, identificados nos discursos, proferidos pelos prefeitos durante o nosso diálogo, os quais foram discriminados nas seguintes categorias: ‹‹escola multisseriada››, ‹‹extinção das escolas rurais››, ‹‹escola rural››, ‹‹transporte escolar››, ‹‹gasto com transporte››, ‹‹orçamento››, ‹‹escola rural e desenvolvimento local››,‹‹Programa Escola Ativa›› e ‹‹extinção do Programa Escola Ativa››. Posteriormente, analisamos os enunciados relevantes dos discursos, cruzamos as falas dos prefeitos para identificar suas percepções, suas práticas na administração local e os seus efeitos no cotidiano das escolas rurais multisseriadas e das comunidades locais.

Iniciamos a investigação do contexto da produção dos textos do Programa Escola Ativa recapitulando as leis que influenciaram ou normatizaram a educação rural brasileira abordadas no primeiro e no segundo capítulo deste trabalho científico como: a Constituição de 1824; a Lei Geral de Ensino de 1827; a Lei nº 5.692, de 11, de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; e a Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996, do FUNDEF. Posteriormente, realizamos a investigação dos aspectos legais do Programa Escola Ativa utilizando para a fundamentação legal: a Lei de Diretrizes de Bases Nacional - LDB nº 9.394/96 ; a Resolução nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, denominada de Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; e a Resolução nº 2, de 2008, do Conselho Nacional de Educação, denominada de Diretrizes

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.

No contexto da produção de textos do processo de extinção do Programa Escola Ativa procuramos identificar os documentos que motivaram e regulamentaram esta decisão. Ao analisarmos o Relatório de encerramento das atividades desenvolvidas pelo Programa Escola Ativa, que nos foi fornecido por Vanda Batista (SEE, 2012), Secretária de Estado da Educação de Goiás, identificamos que esta decisão foi regulamenta pela nota técnica nº 002 - CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012 (MEC, 2012 a) e pela nota técnica nº 093 – CGEC/SECADI/MEC, de 25 de outubro de 2012 (MEC, 2012 b), do Ministério da Educação (anexo I). Ao analisarmos estas notas técnicas, que nos foram fornecidas por Thiago Thobias, Diretor de Políticas de Educação do Campo, do Ministério da Educação, identificamos que esta decisão foi fundamentada em reuniões técnicas ocorridas no ano de 2011. Assim, no ‹‹contexto da produção de textos›› do processo de extinção do Programa Escola Ativa, realizamos a análise dos seguintes documentos: Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, de 18 de abril de 2011; Nota Técnica nº 002 - CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012; Nota Técnica nº 093 - CGEC/SECADI/MEC, de 25 de outubro de 2012; e o Relatório de encerramento das atividades desenvolvidas pelo Programa Escola Ativa, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Stephen Ball salientou que

> "a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação,* a efetivação da política na prática e através da prática." (Mainardes & Marcondes, 2009)

Neste sentido, embora tenhamos analisado no contexto de influência as práticas discursivas (Foucault, 2005) e no contexto da produção de textos as práticas textuais (Ball, 2009), é no contexto da prática que as políticas são consolidadas no processo de interpretação e de atuação. Por este motivo, investigamos não apenas as percepções, interpretações e atuações dos professores, mas também as das técnicas educacionais que atuaram no contexto da prática do Programa Escola Ativa. Assim, devido ao fato da Secretária de Estado da Educação de Goiás, Vanda Dasdores Siqueira Batista, ter atuado diretamente tanto no processo de tradução, implantação e implementação do Programa Escola Ativa, quanto no processo de sua extinção, optamos iniciar a investigação do contexto da prática, analisando a entrevista aberta realizada com ela (apêndice VII).

A sistemática de acompanhamento e apoio adotada pelo Programa Escola Ativa estabelecia que todos os municípios, que fizessem adesão, deveriam ter em seu quadro técnico uma coordenadora municipal da Escola Ativa. Durante as nossas visitas nos municípios, identificamos que os três municípios, onde existiam escolas rurais, mantiveram como coordenadoras das escolas rurais as mesmas técnicas que coordenaram as Escolas Ativas. Considerando que elas atuaram na coordenação e no acompanhamento das práticas das professoras, no processo de execução e de extinção do Programa Escola Ativa, optamos por realizar entrevistas abertas com as seguintes coordenadoras municipais das escolas rurais: Luzia de Fátima Pereira - Alexânia, Denízia Serafim - Pirenópolis e Divina Margarete de Faria - Terezópolis de Goiás (apêndice VIII). Criamos uma nova tabela onde selecionamos os enunciados relevantes, pelas seguintes categorias: ‹‹escola rural anterior ao Programa Escola Ativa››, ‹‹formação de professores››, ‹‹material pedagógico››, ‹‹participação da comunidade››, ‹‹avaliação do Programa Escola Ativa››, ‹‹extinção do Programa Escola Ativa››. Enfim realizamos a análise de seus discursos, cruzando os enunciados relevantes dos discursos pronunciados pelas coordenadoras municipais das escolas rurais durante a entrevista concedida por elas.

Dos quatro municípios selecionados para o universo desta investigação, em apenas três deles existiam escolas rurais. Selecionamos uma escola em cada um dos três municípios; cada uma das escolas rurais, selecionadas, era composta por duas turmas multisseriadas. Assim, na abordagem do contexto das práticas das professoras, realizamos uma entrevista aberta com seis professoras (apêndice IX). Novamente criamos uma tabela contendo os enunciados relevantes dos discursos selecionados por distintas categorias. A análise das práticas das professoras foi dividida em dois tópicos: no primeiro tópico realizamos a análise cruzando os enunciados relevantes discursos, das seguintes categorias: ‹‹escola rural››, ‹‹sala multisseriada››, ‹‹avaliação do Programa Escola Ativa››, ‹‹avaliação escolar››, ‹‹formação de professores››, ‹‹planejamento/microcentro›› e ‹‹extinção do Programa Escola Ativa››.

No segundo tópico, além de cruzar os enunciados proferidos pelas professoras, cruzamos as funções enunciativas também com os registros fotográficos para analisar os efeitos das práticas nos comportamentos das crianças, nas seguintes categorias: ‹‹livros didáticos e kits pedagógicos››, ‹‹cantinhos de aprendizagem››, ‹‹técnicas do Programa Escola Ativa››, ‹‹governo estudantil›› e ‹‹organização da sala de aula››.

Nas primeiras entrevistas abertas realizadas com professoras e com uma das coordenadores das escolas rurais multisseriadas utilizamos a técnica da entrevista aberta com roteiro prévio. No entanto, observamos que, tanto na entrevista realizada com a coordenadora das escolas rurais quanto com algumas professoras, as respostas eram muito sucintas, algumas restringiam-se a uma resposta afirmativa ou negativa, não satisfazendo os nossos objetivos. Diante disto, optamos utilizar a técnica da ‹‹entrevista não estruturada››, "na qual o entrevistador apoia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais" (Dionne & Laville, 1999, p. 190). A utilização desta técnica possibilita diminuir a influência do investigador e dar liberdade de expressão ao entrevistado, pois

> "não há modelo único para este tipo de entrevistas não estruturadas. Assim, em alguns casos, o pesquisador mantém o controle das direções tomadas nas interações: às vezes, ele partilha este controle, ao passo que, nos casos extremos, ele o abandona ao entrevistado, somente incentivando-o a se expressar livremente, contentando-se em retornar as últimas frases deste a fim de permitir-lhe prosseguir." (Dionne & Laville, 1999, p. 191)

Todas as categorizações dos enunciados relevantes dos discursos seguiram o ‹‹modelo aberto››, no qual "as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise" (Dionne & Laville, 1999, p. 219). Tratamos todos os discursos selecionamos, procurando fazer as devidas adequações paras as diferentes abordagens, dos diversos discursos analisados no contexto da influência e no contexto da prática, priorizando as vozes dos sujeitos falantes. Todas as entrevistas foram filmadas e, posteriormente, transcritas por nós. Considerando-se que a comunicação oral distingue-se da comunicação escrita, optamos fazer a transcrição das entrevistas e disponibilizá-la ao entrevistado, permitindo que ele fizesse as devidas adequações da comunicação oral para a escrita, ou seja, que o entrevistado realizasse as correções pertinentes de seu discurso. Solicitamos também, que todos os entrevistados nos enviassem um ‹‹termo de autorização››[59], no intuito de atender exigências de algumas universidades brasileiras.

[59] Vicky Colbert não realizou tais correções e nem enviou-nos o ‹‹termo de autorização››.

CAPÍTULO 4.

O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

As políticas de educação, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos.

Teodoro, 2001, p. 48

A ‹‹abordagem do ciclo de políticas›› não é uma teoria e nem descreve o processo das políticas. Trata-se de um método, um instrumento, uma forma para poder entender a

heterogeneidade e a complexidade que envolvem as políticas públicas educacionais. Tal método interessa-se pela forma como as políticas se movem entre os diferentes contextos e dentro de cada um dos três contextos principais: ‹‹contexto de influência››, ‹‹contexto dos textos›› e ‹‹contexto da prática›› (Ball, 2009). No entanto, "estes contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são lineares." (Mainardes, 2007, p. 28). Os contextos da ‹‹abordagem do ciclo de politicas›› "podem ser 'aninhados' uns dentro dos outros" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 306). Assim, não existe nenhuma intenção de privilegiar o ‹‹contexto de influência›› como o ponto inicial das políticas, pois as políticas podem iniciar em diferentes contextos. No entanto, o autor considera que é muito tentador começar a ‹‹abordagem do ciclo de políticas›› pelo ‹‹contexto de influência›› (Ball, 2009). Stephen Ball ressalta que o papel do analista da política é justamente identificar onde ela pode ter iniciado, pois dentro do contexto tanto tradicional, quanto moderno, pressupõe-se que as políticas possuem uma origem. Uma das missões do investigador da política é analisar o ‹‹ciclo das politicas›› da maneira que faça sentido para ele (Ball, 2009).

Diante desta perspectiva, fizemos a opção de iniciar a ‹‹abordagem do ciclo de políticas››, fazendo uma análise arqueológica[60] dos discursos existentes no ‹‹contexto de influência›› com o intuito de encontrar as origens ontológicas[61] do Programa Escola Ativa. Assim, realizamos uma análise arqueológica dos discursos "na direção dos comportamentos, das lutas, dos conflitos, das decisões e das táticas" (Foucault, 2005, p. 247), levando-se em consideração que é no ‹‹contexto de influência›› onde os discursos são formulados e as políticas educacionais são pensadas e construídas (Ball et. al., 1992). É no ‹‹contexto de influência›› que os "grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo." (Mainardes, 2007, p. 29).

Stephen Ball enfatiza que as políticas sociais, educacionais, econômicas, ambientais, flutuam internacionalmente. Mas não são somente os governos e os países que têm políticas, as instituições têm políticas e até mesmo as pessoas têm políticas em suas práticas, por isso precisamos compreender todas elas (Ball, 2009) e como se relacionam. "Com efeito, o relacionamento nacional/global é outro ponto de mediação no processo de políticas, uma

60 Referimos a teoria sobre análise dos discursos desenvolvida por Foucault (1966, 1997, 2005).

61 Ontológico é "relativo ao ser em si mesmo, em sua dimensão ampla e fundamental, em oposição do ôntico, que se refere aos seres múltiplos e concretos da realidade." (Houaiss, 2001, p. 2067)

interface na qual pressões e constrangimentos são mediados por preocupações e preferências locais" (Ball, 2011, p. 40). Stephen Ball afirma que muitas agências e atores estão envolvidos nesse processo de movimentar estas políticas no globo como o Banco Mundial e a UNESCO, por meio da circulação de ideias ou/e de financiamentos (Ball, 2009). O autor ressalta que todas "as evidências apontam para a importância do papel simbólico de "empréstimo" mais do que para a transferência prática de particularidades das políticas" (Ball, 2011, p. 40), exercendo influência global sobre o processo de formulação e implementação das políticas educacionais nacionais e locais.

Jefferson Mainardes afirma que é no ‹‹contexto de influência›› "que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política". (Mainardes, 2007, p. 29). Michael Foucault nos alerta que as políticas não são neutras, existe sempre algo a ser desvendado e "por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, os interditos que o atingem revelam bem cedo, e muito depressa, a sua ligação com o desejo e o poder" (Foucault, 1997, p. 10). Assim, é neste jogo de interesses, de disputas de poder e de conciliações que os discursos são construídos. "O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo qual, e com o qual se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (Foucault, 1997, p. 10-11). É neste campo, de lutas e tensões, que se formam os discursos que influenciam a elaboração e implantação do Programa Escola Ativa, como também, a sua extinção. Por este motivo, a análise arqueológica dos discursos tem como objetivo:

> "apreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar com máxima justeza os seus limites, e estabelecer suas correlações com os outros enunciados que podem estar ligados, de mostrar que outras formas de enunciação o enunciado exclui. [...] A questão própria de tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz – e em nenhum outro lugar?" (Foucault, 2005, p. 56)

Sendo assim, a análise dos discursos no ‹‹contexto de influência›› vai em busca dos interesses ditos e não ditos, ou seja, procura descrever, analisar e compreender os discursos, com o intuito de descobrir os interesses, explícitos e implícitos. A análise arqueológica dos discursos é um exercício de reconstruir, estabelecendo relações entre os enunciados dos discursos, analisando suas regularidades, identificando grupos que representam, tentando contextualizá-los, temporizá-los e historicizá-los, pois "o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um

devir estranho" (Foucault, 2005, p. 172). Neste sentido, no ‹‹contexto de influência›› procuramos compreender as forças e os interesses que fundamentaram a formulação, a implantação e a extinção do Programa Escola Ativa, compreendendo que "o espaço onde se desenrolam os acontecimentos discursivos não é empreender o seu restabelecimento num isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo sobre si próprio; é tornarmo-nos livres de descrever, nele e fora dele, jogos de relações" (Foucault, 2005, p. 57-58). Por este motivo realizamos a análise arqueológica e ontológica dos diversos discursos que se fizeram presentes no ‹‹contexto de influência›› do Programa Escola Ativa, no intuito de identificar suas motivações, suas estratégias políticas e os seus efeitos.

Neste sentido, em busca de compreender este ‹‹jogo de relações››, estas disputas de poder e de interesses explícitos e implícitos, dos discursos ‹‹ditos›› e dos ‹‹não ditos››, para permitir "arrancar o discurso passado à sua inércia e redescobrir, por um instante, alguma coisa na sua vivacidade perdida" (Foucault, 2005, p. 166), realizamos inicialmente a análise arqueológica e ontológica dos discursos das entidades internacionais que influenciaram o processo de tradução e implantação do Programa Escola Ativa, no Brasil. Com este intuito, na esfera do ‹‹contexto de influência›› internacional, utilizamos a análise dos discursos existentes nos anais do *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas*, ocorrido no ano de 2003, na cidade de Armênia, Colômbia, no qual se encontram os discursos de representantes de diversos organismos internacionais e universidades. Os discursos selecionados foram: Ernesto Schiefelbein - representante da UNESCO; Vicky Colbert de Arboleda - representante da Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la Gente - Colombia; Fernando Reimers - representante da UNESCO e professor da Universidade de Harvard; Roger Hart - representante do UNICEF e da Aliança Save the Children; Jairo Arboleda - representante do Banco Mundial - Colombia; Clemente Forero - representante das Universidades colombianas: Los Andes, Del Rosario y Nacional Bogotá, Colombia (apêndices I, II).

A análise dos discursos no ‹‹contexto de influência›› nacional procurou identificar as forças que influenciaram a implantação do Programa Escola Ativa, no Brasil. Tal análise levou-nos, inicialmente, a realizar uma entrevista aberta com Antônio Emílio Sendim Marques, Diretor Nacional do FUNDESCOLA, entre os anos de 1997 e 2002 (apêndice III). Com o intuito de complementar as informações fornecidas pelo antigo Diretor Nacional do FUNDESCOLA, posteriormente, realizamos também uma entrevista aberta com Vicky Colbert de Arboleda, Directora Executiva da Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la

Gente (apêndice IV). Para identificar as forças que influenciaram a extinção do Programa Escola Ativa, realizamos uma entrevista aberta com Thiago Thobias, Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, do Ministério da Educação (apêndice V).

Para investigar o ‹‹contexto as influência›› ‹‹nos›› e ‹‹dos›› discursos locais em relação ao Programa Escola Ativa e os ‹‹efeitos››[62] em consequência de sua extinção, realizamos entrevistas abertas com os prefeitos de quatro municípios goianos: Wilmar Gomes Arantes - Alexânia; Ronaldo Fernandes de Queiroz - Abadiânia; Nivaldo Antônio de Melo - Pirenópolis e Francisco Alves de Souza Junior – Teresópolis (apêndice VI).

4.1 Análise dos discursos no ‹‹contexto de influência›› internacional do Programa Escola Ativa

> "A história contínua é a contrapartida indispensável da função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo o que lhe escapou lhe poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo não dispersará nada que não restitua numa unidade recomposta; a promessa de que todas as coisas mantidas ao longe pela diferença, o sujeito poderá um dia - sob a forma da consciência histórica - apropriar-se integralmente, nelas restaurando o seu domínio e descobrindo aquilo a que bem podemos chamar de sua morada. Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda a prática são duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização e as revoluções, nunca mais que tomadas de consciências." (Foucault, 2005, pp. 39-40)

Conduzida pela influência das teorias de Foucault (2005), a primeira parte de nossa investigação empírica constituiu-se da análise arqueológica dos discursos presentes nos anais do *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas*, ocorrido no ano de 2003, na cidade de Armênia, Colômbia, no intuito de identificar as vozes e compreender as forças, os jogos de interesses, as motivações internacionais que influenciaram a estruturação do *Modelo Escuela Nueva*, que ao ser traduzido para o Brasil, recebeu o nome de Programa Escola Ativa. Tal Congresso Internacional foi realizado com o objetivo de discutir o modelo pedagógico *Escuela Nueva*, no qual se reuniam diversos participantes da América Latina, Caribe e América do Norte. O Congresso contou com a participação de diversos órgãos internacionais,

[62] Um dos contextos propostos na metodologia da ‹‹Abordagem do Ciclo de Políticas›› é o ‹‹contexto dos efeitos ou resultados›› (Ball, 1994), mas que deverá estar implícito nos outros contextos. (Mainardes & Marcondes, 2009).

universidades, dirigentes educacionais de diversos países e professores das escolas rurais que adotavam, ou se interessavam, pelo modelo pedagógico *Escuela Nueva*.

Ao analisar os discursos mencionados acima, identificamos que foram abordados duas temáticas: a primeira temática refere-se às questões da educação na América Latina e a segunda temática refere-se ao modelo pedagógico *Escuela Nueva.* Cada uma destas temáticas foi dividida por enunciados, os quais foram identificados na medida que iam sendo mencionados, nos discurso selecionados. Desta maneira, elaboramos dois quadros (apêndice II), um para cada uma das temáticas, nos quais buscamos identificar em seus discursos as falas referentes a cada um destes enunciados e transcrevê-los em sua forma original. Foucault dizia que "os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam, que se justapõem por vezes, mas que também se ignoram ou se excluem" (Foucault, 2007, p. 39). Por este motivo, posteriormente criamos quadros onde escrevemos o pensamento central dos discursos referentes a cada uma das temáticas e a cada um dos enunciados, cruzando suas ideias e identificando suas justaposições e seus silêncios. Em seguida, realizamos a análise preliminar dos discursos das entidades internacionais, cujos representantes identificamos no apêndice I.

4.1.1 Identificação dos representantes das entidades internacionais

> "Primeira questão: quem fala? Quem no conjunto de todos os indivíduos falantes, está autorizado a sustentar este tipo de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela a sua singularidade, os seus encantos, e de quem, em contrapartida, recebe ela e senão a sua garantia, pelo menos a sua presunção de verdade? Qual é o estatuto dos indivíduos que têm - e só eles - o direito regular ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceite, de proferir semelhante discurso?" (Foucault, 2005, p. 83)

O trabalho de identificação dos representantes das entidades internacionais objetiva fazer uma análise não apenas arqueológica, mas também ontológica dos discursos, que objetiva responder alguns destes questionamentos feitos por Foucault (2005). Esta análise arqueológica e ontológica requer que o sujeito falante deve ser a primeira instância a ser analisada em um discurso, de acordo com a perspectiva de que não "importa quem fala, mas o que diz, não o diz de qualquer lugar. Ele está preso necessariamente no jogo de uma exterioridade" (Foucault, 2005, p. 166). Segundo Stephen Ball, uma das dificuldades de responder estas perguntas está em "conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas" (Ball, 2011, p. 47), pois

normalmente as políticas são construídas por muitos atores, que possuem diversas percepções, distintas trajetórias de vida tanto pessoal e quanto profissional, envolvendo muitos interesses de diferentes grupos sociais e políticos (Ball, 2009). Ao fazermos a identificação dos sujeitos falantes dos discursos, buscamos identificar como o ser humano "se encontra determinado por possibilidades que lhe são exteriores e que o ligam à espessura das coisas, e como, em contrapartida, é o ser finito que dá a toda determinação, a possibilidade de surgir na sua verdade positiva" (Foucault, 1966, p. 374).

Tradicionalmente, as pesquisas que têm analisado as políticas educacionais no ‹‹contexto de influência›› internacional referem-se às agências internacionais apenas como sendo "uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial" (Mainardes, 2007, p. 96). Estas ‹‹instâncias ideológicas›› são sempre tratadas como se tivessem vida própria, como se o sujeito falante fosse o Banco Mundial, a UNESCO, o PNUD, o UNICEF. "Como se tivesse sido particularmente difícil, nessa história que os homens retraçam das suas próprias ideias e dos seus próprios conhecimentos" (Foucault, 2005, p. 39). Agir assim, é retirar o verbo ‹‹ser››, é ignorar que estas instituições são compostas por seres humanos, assim como os órgãos governamentais, as associações sociais, as comunidades locais e as instituições escolares. "O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desdobrada, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz " (Foucault, 2005, p. 88).

Termos participado do *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas* deu-nos a oportunidade de identificar os discursos que exerceram influência para a implantação do Programa Escola Ativa, no Brasil. No entanto, nosso espírito perquiridor de investigadora social conduz-nos para a procura ontológica do saber "não o sentido da palavra, mas o seu ser enigmático e precário" (Foucault, 1966, p. 345), que se esconde no âmago do sujeito falante. "Que relação há entre a linguagem e o ser, e é, realmente, ao ser que se dirige sempre a linguagem, aquela, pelo menos, que fala verdadeiramente?" (Foucault, 1966, p. 346). Assim, buscamos, por meio das trajetórias profissionais dos autores, identificar o sujeito falante nos discursos que representaram as entidades internacionais, que influenciaram e influenciam, no processo de disseminação das ideias do modelo *Escuelas Novas* em diversos países, as quais encontram-se disponíveis, no apêndice I.

4.1.2 Análise dos discursos sobre a educação na América Latina

Ao fazer a análise dos discursos proferidos pelos representantes das instituições internacionais tínhamos a intenção de selecionar apenas os conteúdos dos enunciados existentes nos discursos referentes ao modelo *Escuela Nueva*. No entanto, observamos que seria pertinente analisar também os enunciados referentes à educação na América Latina, pois neles estavam presentes os contextos que justificaram e influenciaram a formulação e a implantação do modelo pedagógico *Escuela Nueva* em diversos países e, de maneira especial, o Programa Escola Ativa no Brasil.

Ao dividir as temáticas e os enunciados observamos que, nos discursos de Roger Hart, representante do UNICEF, de Jairo Arboleda Toro, representante do Banco Mundial, e de Clemente Forero Pineda, representante das Universidades Los Andes, Del Rosario y Nacional, não foi abordado a temática referente aos problemas da educação da América Latina. Sendo assim, neste tópico analisamos apenas os enunciados dos discursos de Ernesto Schiefelbein - UNESCO, Vicky Colbert - *Fundación Escuela Nueva* e Fernando M. Reimers - UNESCO e Harvard. Ao analisarmos estes discursos identificamos os seguintes enunciados: ‹‹defasagem idade/série››, ‹‹metodologia de ensino››, ‹‹material pedagógico››, ‹‹calendário e tempo escolar››, ‹‹currículo››, ‹‹formação de professores›› e ‹‹escolas rurais›› (apêndice II).

Os discursos pronunciados por Ernesto Schiefelbein, por Vicky Colbert e por Fernando M. Reimers foram unânimes em realçar as deficiências existentes na aprendizagem dos alunos da América Latina e Caribe, as quais geravam os altos índices de repetência que, por sua vez, tinham ‹‹ou têm›› como consequência a enorme ‹‹defasagem idade/série›› existente nas salas de aula, tornando-as cada vez mais heterogêneas em relação à idade/série. Ernesto Schiefelbein enfatizou que, "*de cada cuatro alumnos, unos tres deben tener una edad superior a la normal"* (Schiefelbein, 2003, p. 40), o que, por sua vez, "*hacen más difícil el generar situaciones de aprendizaje interesantes para todos y, eventualmente, producen una fuerte deserción*" (Schiefelbein, 2003, p. 40). Fernando Reimers realçou que "*uno de cada cinco estudiantes en promedio repiten el primer grado*" (Reimers, 2003, p. 64) e Vicky Colbert salientou que os altos índices de repetência resultavam em uma perda anual de *"3.500 millones de dólares en perdida cada año de los sistemas educativos de América Latina"* (Colbert, 2003, p. 64).

Os índices abordados nos discursos dos representantes das entidades internacionais, referentes à deficiência na aprendizagem, repetência, ‹‹defasagem idade/série››, evasão e abandono, são as mesmas justificativas que, tradicionalmente, encontram-se presentes nos discursos globais que influenciaram e ainda influenciam as reformas educacionais. Estes índices também foram, e são, as justificativas para implantação das políticas públicas educacionais no Brasil, abordadas em diversos tópicos anteriores desta investigação, em particular nas seções: ‹‹Problemática da Investigação››, ‹‹História recente da educação rural brasileira››, ‹‹A extinção das escolas rurais multisseriadas›› e ‹‹O programa de transporte escolar››.

Os três representantes das entidades internacionais, que abordaram os problemas da educação da América Latina, foram unânimes em enfatizar, no enunciado referente aos problemas da ‹‹metodologia de ensino››, a necessidade de "*una renovación pedagógica, en sus métodos, en sus contenidos y en la formación docente*" (Colbert, 2003, p. 60). Vicky Colbert realçou que "*para esto se requiere una revisión profunda de la educación básica, a la luz de un nuevo paradigma educativo*" (Colbert, 2003, p. 61). Ela complementou que sem esta transformação "*más y más niños recibirán una educación de mala calidad que los preparará deficientemente para responder a las exigencias del desarrollo tecnológico, social, económico, cultural y político*" (Colbert, 2003, p. 61).

Esta perspectiva sobre a necessidade de transformar a ‹‹metodologia de ensino›› das escolas da América Latina esteve presente também no discurso de Ernesto Schiefelbein, o qual realçou que os professores "*no suelen generar buenas situaciones de aprendizaje ni disponen de materiales para que los alumnos utilicen el máximo de tiempo en el proceso de aprendizaje* […] *no tienen las técnicas para enseñar y deben* […] *emplear el mismo modelo frontal con que los formaron*" (Schiefelbein, 2003, p. 41). Ele acrescentou que "*esta mala utilización del tiempo estaría vinculada con la técnica frontal de enseñanza «prédica»*" (Schiefelbein, 2003, p. 43). Neste enunciado, Fernando Reimers reavivou o apelo escolanovista sobre a necessidade de transformar a escola, e "*considerar otras alternativas y ponerse de acuerdo al interior de cada escuela para desarrollar formas consistentes de enseñar a los estudiantes*" (Reimers, 2003, p. 111). Ele realçou também, o caráter autoritário da educação tradicional magistrocêntrica das escolas tradicionais da América Latina, ao dizer que a "*cultura de muchas escuelas en América Latina por el contrario enseña a los niños a*

aceptar la autoridad arbitraria de profesores, a repetir cosas que no se entienden y a vivir en ambientes de violencia" (Reimers, 2003, p. 108).

Vicky Colbert realçou que a disseminação dos paradigmas da educação tradicional e massificada gerou uma progressiva "*expansión cuantitativa del sistema educativa producirá ‹‹más de lo mismo››"* (Colbert, 2003, p. 61). Ernesto Schiefelbein frisou que este modelo de ensino homogeneizado da escola tradicional não se adequa à heterogeneidade decorrente da ‹‹defasagem idade/série›› que existe nas escolas da América Latina, fazendo com que "*hace muy difícil la atención de ‹‹todo el curso›› en forma simultánea y plantea la necesidad de enseñar en una forma más personalizada*" (Schiefelbein, 2003, p. 40). Vicky Colbert realçou que a perpetuação da ‹‹metodologia de ensino›› da escola tradicional é inadequada "*para dar una respuesta educativa adecuada a la gran heterogeneidad de edades, culturas y a la pluralidad lingüística*" (Colbert, 2003, p. 62).

Os discursos dos três representantes das entidades internacionais foram unânimes, também, em frisar a inadequação dos ‹‹materiais pedagógicos›› para ambientes escolares heterogêneos e de poucos recursos. Fernando Reimers enfatizou que "*tienen muy pocos materiales a su disposición, lo cual les obliga a descansar en pedagogías de bajo orden cognoscitivo ‹‹copiado y dictado››*" (Reimers, 2003, p. 111). Os três representantes das entidades internacionais enfatizaram a importância de "*revisar los tipos y calidad de los textos de estudio que convendría usar* […] *y confirmar que los objetivos de aprendizaje sean apropiados al contexto social*" (Schiefelbein, 2003, p. 42). Eles realçaram em seus discursos, a necessidade de ‹‹materiais pedagógicos›› apropriados aos contextos sociais heterogêneos e de poucos recursos, "*debido a diferentes ritmos de aprendizaje y a la heterogeneidad presente en los salones, encuentra necesario el que se organice a los estudiantes en pequeños grupos, se introduzca un aprendizaje cooperativo y se desarrollen estrategias personalizadas y flexibles*" (Colbert, 2003, p. 63).

Ernesto Schiefelbein foi o único que abordou em seu discurso o enunciado referente ao ‹‹calendário e o tempo escolar››. Ele enfatizou que "*el año escolar es muy corto y son pocas las horas de clase por día […] tiempo de enseñanza/aprendizaje se reduce porque los actores faltan a la escuela durante el año. […] Tampoco existen los incentivos para usar eficientemente el tiempo*" (Schiefelbein, 2003, p. 42), demonstrando assim, a grande preocupação com o ‹‹calendário e o tempo escolar››, em relação ao mau uso do tempo escolar. Embora esta preocupação seja pertinente, identificamos que ele deixou passar

despercebido, assim como em todos os outros discursos analisados, a perspectiva opressora da divisão e sincronização do tempo escolar, como instrumento estruturante e estruturador (Vieira, 2013) e perpetuador da rígida compartimentação do conhecimentos, em disciplinas e em séries.

Ernesto Schiefelbein salientou, no enunciado referente aos ‹‹currículos››, que as investigações realizadas na América Latina concluíram que "*los currículos aplicados en la región son razonables y no difieren substancialmente de los aplicados en otros países*" (Schiefelbein, 2003, p. 40), e que o *"grado de dificultad del currículo […] es adecuado para América Latina*" (Schiefelbein, 2003, p. 43). Vicky Colbert enfatizou que as deficiências na aprendizagem, os altos índices de repetência, a defasagem idade/série e o abandono escolar demonstram a necessidade de "*definir aquello que es posible enseñar realmente en la escuela y que los alumnos pueden aprender y aplicar más tarde en su vida*" (Colbert, 2003, p. 61). Neste sentido, Fernando Reimers apontou como prioridade o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, diante da perspectiva que se "*no conocen el idioma, si leen con dificultad, es difícil que aprendan por su cuenta, se apoyen en materiales de autoinstrucción o sigan aprendiendo a lo largo de su vida*" (Reimers, 2003, p. 106).

O enunciado referente à ‹‹formação de professores›› na América Latina foi abordado no discurso de Ernesto Schiefelbein (2003), ao enfatizar que devido a utilização de técnicas ruins, os rendimentos na aprendizagem dos alunos não melhoraram. Ele enfatizou assim a necessidade de revisar a ‹‹formação dos professores››. Fernando Reimers afirmou que, na perspectiva da educação tradicional, "*los maestros son pasivos e interpretan el conocimiento generado por otros*", e que a ‹‹formação dos professores›› "*son de corto plazo y el desarrollo profesional está desconectado de la práctica cotidiana*" (Reimers, 2003, p. 115). Ele reforçou que, para que hajam verdadeiras mudanças na cultura e nas práticas escolares, "*es necesario ayudar a los profesores a perfeccionar sus pedagogías, apoyándoles en adquirir dominio de los contenidos que enseñan y en desarrollar pedagogías efectivas para tratar las diferentes asignaturas con los estudiantes*" (Reimers, 2003, p. 109).

Vicky Colbert enfatizou que, as ‹‹escolas rurais›› multisseriadas "*pueden llegar a ser invisibles para los planeadores educativos*" (Colbert, 2003, p. 65), mas "*en muchos países desarrollados y en vía de desarrollo, existen las escuelas multigrado, en especial en zonas de baja densidad de población*" (Colbert, 2003, p. 61). Fernando Reimers salientou que esta invisibilidade, perante os dirigentes educacionais, faz com que "*los bajos niveles de*

comprensión lectora de los estudiantes de América Latina, los que estudian en escuelas rurales tienen aun niveles mas bajos" (Reimers, 2003, p. 105) Ele argumentou que existem de diversos condicionantes para este níveis mais baixos como os "*ambientes de pobreza que contribuyen en parte a colocar en situación de riesgo a los estudiantes en escuelas rurales*" (Reimers, 2003, p. 109) como: "*25% de los estudiantes en escuelas rurales no tenían libros de lenguaje o matemática, 13% no tenían cuadernos y 9% no tenían lápices"* (Reimers, 2003, p. 110). Ernesto Schiefelbein acrescentou que, os alunos das ‹‹escolas rurais›› "*abandonan la escuela durante el tiempo de cosecha o de ferias de productos y algunos maestros hacen uso de permisos por enfermedad*" (Schiefelbein, 2003, p. 42). No entanto ele concluiu que, "*los bajos rendimientos detectados en las escuelas rurales no se deben a su condición de ruralidad, sino a los procesos educativos utilizados en ellas*" (Schiefelbein, 2003, p. 52).

4.1.3 Análise dos discursos sobre o *Modelo Escuelas Nuevas*

A análise arqueológica do ‹‹contexto de influência›› internacional, dos discursos selecionados nos anais do *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas,* que fizeram a contextualização da problemática da educação na América Latina, possibilitou-nos identificar a crise do modelo de educação tradicional e magistrocêntrica, indicando que "*era absolutamente necesario comenzar a realizar esfuerzos por encontrar las modalidades que permitan superarlo*" (Colbert, 2003, p. 62). Neste sentido, realizamos a análise arqueológica dos conteúdos existentes sobre o *Modelo Escuelas Nuevas*, nos quais identificamos os seguintes enunciados: ‹‹fundamentação››, ‹‹metodologia››, ‹‹módulos de aprendizagem››, ‹‹cantinhos de aprendizagem››, ‹‹conhecendo a comunidade››, ‹‹governo estudantil››, ‹‹formação de professores››, ‹‹recursos financeiros e parcerias››, ‹‹avaliação do Modelo Escuela Nueva›› e ‹‹estratégias políticas›› (apêndice II).

Ao realizarmos a análise arqueológica dos discursos das entidades no ‹‹contexto de influência›› internacional identificamos no enunciado referente à ‹‹fundamentação›› teórica que, Vicky Colbert afirmou que o "*nuevo paradigma educativo",* fundamenta-se "*en las corrientes pedagógicas de principios de siglo y en las teorías modernas de aprendizaje*" (Colbert, 2003, p. 62), referindo-se, assim, ao Movimento Escola Nova/Escola Ativa[63] e outras teorias que defendem uma pedagogia ativa e paidocêntrica. A representante da *Fundación Escuela Nueva* ressaltou que "*lo novedoso es aplicarlos por medio de estrategias*

[63] Abordado no tópico ‹‹ O Movimento Escola Nova/Escola Ativa››.

concretas en escuelas de escasos recursos" (Colbert, 2003, p. 62). Roger Hart também referiu-se à ‹‹fundamentação›› teórica do *Modelo Escuelas Nuevas,* com base na teoria sócio-interacionista defendida por Vigotskii[64] (2001), ao afirmar que "*ahora tenemos una base teórica para entender que la mezcla de edades en los grupos, en los salones de clase tiene ventajas, no solo en el aprendizaje, sino también para el desarrollo de conocimientos sociales*" (Hart, 2003, 139).

Vicky Colbert também vinculou a ‹‹fundamentação›› teórica do modelo *Escuelas Nuevas* às ideias pedagógicas construtivistas[65] ao dizer que a "*Universidad de Harvard cita este modelo como ejemplo de constructivismo social y aun cuando no es nueva su filosofía y sus principios*" (Colbert, 2003, p. 63)*,* mas reafirmou a sua ‹‹fundamentação›› teórica na filosofia e princípios do movimento escolanovista, no início do século XX. A representante da *Fundación Escuela Nueva* também ressaltou que o modelo *Escuela Nueva "se organizó a partir de las bases de la Escuela Unitaria promovida por la Unesco en los años 60´s, la cual trató de dirigirse hacia los problemas educativos del sector rural*" (Colbert, 2003, p. 63).

A Escola Ativa ou *Escuela Nueva* é, acima de tudo, uma ‹‹metodologia››, pois é uma forma de ver a criança como um ser vivo e ativo, ou seja, um paradigma epistemológico paidocêntrico do processo ensino-aprendizagem (Ferrière, 1934). Neste sentido, identificamos que o enunciado ‹‹metodologia›› foi abordado em todos os discursos dos representantes das entidades internacionais. O discurso que mais se alongou sobre a ‹‹metodologia›› das *Escuelas Nuevas* foi o da diretora executiva da Fundação *Escuelas Nuevas*. Vicky Colbert destacou que a *Escuela Nueva* é uma ‹‹metodologia›› com "*un aprendizaje activo centrado en el niño*" (Clobert, 2003, p. 59). Reafirmando, assim, sua inspiração no paradigma paidocêntrico defendido pelos escolanovistas[66], mas "*su filosofía sólo llegó a los colegios de élite y no masivamente a las escuelas más pobres del país*" (Colbert, 2003, p. 59). Ernesto Schiefelbein enfatizou que o processo centrado na criança permite "*personalizar la atención y responder eficientemente a la heterogeneidad de edades en la sala de clases*" (Schiefelbein, 2003, p. 45). Vicky Colbert ressaltou que, para centrar o processo ensino-aprendizagem na criança, a ‹‹metodologia›› *"integró de manera sistémica sus cuatro ejes: el curricular, el comunitario, de formación y de gestión*" (Colbert, 2003, p. 63). Considerando que para mudar

[64] Abordado no tópico ‹‹ Conhecendo a comunidade›› e no tópico ‹‹Formação de professores e professoras››.
[65] Mencionado no tópico ‹‹Formação de professores e professoras››.
[66] Abordado no tópico ‹‹Movimento Escola Nova/ Escola Ativa››

de uma pedagogia magistrocêntrica para uma pedagogia paidocêntrica é preciso, também, inovar na gestão escolar, na formação dos professores e nas relações com a comunidade.

Objetivando romper com o *habitus*[67] profissional da ‹‹metodologia›› da escola tradicional, Vicky Colbert realçou a necessidade que sejam feitos "*efectivos cambios en vez de unas «mega reformas», el hecho de que «pequeñas soluciones» fueran introducidas en el trabajo diario de los maestros y el empoderamiento del personal de la escuela*" (Colbert, 2003, p. 66). Neste sentido, foram propostas estrategicamente mudanças que objetivavam alcançar uma ‹‹metodologia›› significativa e adequada à realidade das crianças que estudam nas escolas rurais multisseriadas: "*un calendario y un sistema de evaluación y promoción flexible; una relación más cercana con la comunidad; un fuerte énfasis en la formación de valores y en el comportamiento democrático; y un nuevo modelo de formación docente*" (Colbert, 2003, p. 64).

Uma ‹‹metodologia›› ativa, cujo processo ensino-aprendizagem é centrado na criança, associa-se naturalmente aos princípios da coeducação, da participação, da autonomia, da democracia, da colaboração, da solidariedade, da responsabilidade dos alunos (Ferrière, 1934). Estes princípios foram ressaltados em todos os enunciados referentes à ‹‹metodologia›› das *Escuelas Nuevas*. Assim Vicky Colbert salientou que "*Se busca en general, el aprendizaje activo y participativo, que los niños aprendan a pensar, que avancen a su propio ritmo, que mejoren su autoestima, que los maestros sean gerentes facilitadores del proceso y que cambien su actitud*" (Colbert, 2003, p. 64). A presença dos princípios da escola ativa na ‹‹metodologia›› das *Escuelas Nuevas* foi reforçada no discurso de Roger Hart ao dizer que "*este compartimiento de supervisar sus mismos aprendizajes refleja una orientación más general de las escuelas hacia la enseñanza participativa, colaborativa. Esta es probablemente, la llave central hacia la enseñanza de comportamiento democrático*" (Hart, 2003, p. 138). O representante do UNICEF frisou, em outro momento de seu discurso, que "*una escuela es nueva cuando los niños conocen y comprenden sus derechos y así mismo pueden participar y exponer sus ideas sobre la escuela, el gobierno local y la comunidad"* (Hart, 2003, p. 143).

A participação, que é um dos princípios fundamentais para uma ‹‹metodologia›› paidocêntrica, foi destacada nos discursos dos representantes das entidades internacionais

[67] O conceito de *habitus* foi desenvolvido por Pierre Bourdieu (1996), mencionado no tópico ‹‹ Aperfeiçoamento e formação de professores e professoras››.

como uma das principais características do *Modelo Escuelas Nuevas.* Roger Hart ressaltou que a "*origen de Escuela Nueva es la construcción de un nuevo modelo educativo con la participación de la comunidad, los padres, los maestros, el gobierno local y nacional, las asociaciones y los consultantes*" (Hart, 2003, p. 144). Jairo Arboleda enfatizou que um "*elemento sobresaliente es que el diseño de Escuela Nueva incluye estructuras, relaciones y mecanismos que facilitan diversas formas de participación y colaboración*" (Arboleda, 2003, p. 149). O representante do Banco Mundial reforçou, também, que a participação "*es una manera de pensar y de actuar en la vida escolar"* (Arboleda, 2003, p. 150). Ele complementou que a participação "*está presente en el sistema Escuela Nueva de manera implícita en las guías de estudio, en el manual del docente, en el gobierno escolar y en las relaciones con la familia y la comunidad"* (Arboleda, 2003, p. 150).

Os princípios da coeducação, da autonomia, da democracia, da colaboração, da solidariedade e da responsabilidade dos alunos, estão interligados ao princípio da participação e todos estes estão naturalmente implícitos em uma ‹‹metodologia›› ativa e paidocêntrica (Ferrière, 1934). Desta maneira, identificamos que assim como o princípio da participação, os outros princípios que caracterizam uma ‹‹metodologia›› ativa, foram salientados nos discursos dos representantes das entidades internacionais. Vicky Colbert ressaltou que as teorias educacionais mais avançadas "*como lo plantea hoy en día el constructivismo, en el sentido que el niño sea sujeto activo, que construya su propio conocimiento*" (Colbert, 2003, p. 64). A representante da *Fundación Escuela Nueva* complementou que "*el aprendizaje cooperativo sí puede generar cambios en el comportamiento democrático y de convivencia. Existe una íntima relación entre el método pedagógico y la construcción de la ciudadanía*" (Colbert, 2003, p. 67). Roger Hart ressaltou que o "*programa de Escuelas Nuevas fue diseñado para que los niños puedan a la vez, aprender individualmente y en grupos pequeños con otros niños"* (Hart, 2003, p. 139), complementando que *"las clases pueden funcionar mas como comunidades democráticas*" (Hart, 2003, p. 139). Jairo Arboleda salientou que entre "*los alumnos se realiza permanentemente el trabajo en grupo, la solución compartida de problemas, el desarrollo de proyectos colectivos dentro y fuera del aula, y el apoyo mutuo entre los estudiantes, como mecanismos ordinarios del proceso*" (Arboleda, 2003, p. 150).

O principio da democracia foi especialmente enfatizado por Clemente Forero, o qual coordenou uma investigação objetivando analisar a ‹‹metodologia›› *Escuela Nueva*, nos aspectos relacionas à convivência e comportamento democrático. Ele afirmou que "*el clima*

del aula y los niveles de educación de los maestros, sí tienen un impacto sobre los niveles de convivencia y comportamiento democráticos de los niños" (Forero, 2003, p. 173), e que "*la escuela actúa como un amortiguador a los efectos externos producidos por los fenómenos de violencia que se presentan en las comunidades*" (Forero, 2003, p. 173). Clemente Forero ressaltou, também, que a investigação coordenada por ele concluiu que: "*Las condiciones externas de violencia no afectan tanto el comportamiento de los niños, como lo que ocurre dentro de la escuela: el método, los maestros, el ambiente*" (Forero, 2003, p.174). Tal conclusão foi de fundamental importância, tendo em vista o momento de violência, proveniente da guerrilha que ocorria, de forma acentuada, nas zonas rurais da Colômbia.

Fernando Reimers considerou como "*una de las fortalezas del modelo de Escuela Nueva"* (Reimers, 2003, p.110) o uso dos ‹‹módulos de aprendizagem››. Estes são denominados, em castelhano, de *guías de aprendizaje* ou *texto de autoaprendizaje* e, em português, de manuais escolares, módulos de aprendizagem ou livros didáticos. Vicky Colbert defendeu o uso dos ‹‹módulos de aprendizagem›› pelo modelo *Escuela Nueva* de acordo com uma nova perspectiva, pois "*propone un nuevo concepto de textos interactivos que promueven el auto aprendizaje colaborativo en interacción, el diálogo y comunicación entre el niño con el niño, el niño con el maestro y el niño con la comunidad, así se construye socialmente conocimiento*" (Colbert, 2003, p. 64). Ernesto Schiefelbein explicou que os "*textos de autoaprendizaje están preparados para cuatro asignaturas específicas (idioma, matemáticas, ciencia y estudios sociales)"* (Schiefelbein, 2003, p. 45)*,* e que *"pueden ser aplicados fácilmente por maestros con poca calificación porque incluyen instrucciones detalladas para los alumnos*" (Schiefelbein, 2003, p. 45). Tal preocupação é pertinente, devido à escassez de ‹‹material pedagógico›› e às deficiências na formação profissional de muitos professores que atuam nas escolas multisseriadas da zona rural. Ele acrescentou que as sequências e os objetivos dos ‹‹módulos de aprendizagem›› da *Escuela Nueva* "*es consistente con el currículo nacional, pero se asegura que los alumnos realicen actividades pertinentes al medio rural y a la comunidad*" (Schiefelbein, 2003, p. 45). O representante da UNESCO realçou que o "*texto de autoaprendizaje dirige a los alumnos para que observen y manejen objetos concretos (informes, dibujos, u objetos) estimulando así su desarrollo cognitivo*" (Schiefelbein, 2003, p. 46). Ernesto Schiefelbein defendeu, assim, que os ‹‹módulos de aprendizagem›› propostos no modelo *Escuelas Novas* incentivam as atividades manuais, a aprendizagem por meio de experiência concretas e significativas para as crianças.

A importância e o novo conceito dos ‹‹módulos de aprendizagem››, composto por textos interativos, foram enfatizados no discurso de Roger Hart, ao salientar que "*existe un tipo de actividad de investigación que ayuda a que el niño descubra la identidad ciudadana y particularmente la práctica de identificación de problemas que esta enfocada a los niños, no a los maestros, ni al material de guías*" (Hart, 2003, p. 140). O representante do UNICEF acrescentou que, "*diferentes proyectos de la comunidad es sugerido en el libro de los niños por la guía misma […] el proceso de construir los proyectos es modificado al paso que los niños colaboran con los adultos de la comunidad*" (Hart, 2003, p. 141). Clemente Forero, ao dizer que "*las guías de aprendizaje están orientadas hacia la construcción de conocimiento en grupo y a las preguntas abiertas*" (Forero, 2003, p.173), reforçou a presença do incentivo às experiências individuais nos ‹‹módulos de aprendizagem››. Ernesto Schiefelbein acrescentou a todos estes fatores positivos o fato dos ‹‹módulos de aprendizagem›› permitirem "*una expansión masiva porque está disponible en materiales escritos (instrucciones y manuales), con dimensiones y tiempos conocidos que pueden ser manejados por planificadores y adaptados a condiciones locales*" (Schiefelbein, 2003, p. 47). Esta perspectiva é de extrema importância como forma de unificar minimamente uma proposta metodológica em um país de dimensões continentais como o Brasil, para alcançar os mais longínquos rincões do país e, ao mesmo tempo, ser flexível, para poder ser adaptado às distintas realidades das comunidades localizadas nas zonas rurais.

Conforme abordamos no segundo capítulo, os ‹‹cantinhos de aprendizagem›› também eram uma das principais estratégias defendidas, no início do século passado, pelo movimento escolanovista, ou seja, a substituição da atividade livresca, decorativa e passiva, pelo trabalho manual em que a criança buscasse o seu próprio conhecimento de forma ativa, por intermédio da coeducação, de atividades lúdicas e da experiência (Ferrière, 1934). Seguindo estes paradigmas escolanovistas, uma das características marcantes do modelo pedagógico *Escuelas Nuevas* é a transformação das sala de aula, com suas carteiras ordenadas em fileiras, como nas igrejas, prontas para a pregação, em ‹‹sala-laboratório ou sala-oficina›› (Ferrière, 1934), por meio dos ‹‹cantinhos de aprendizagem››, os quais foram descritos durante o discurso do Ernesto Schiefelbein, da seguinte forma:

> "*Los «rincones de aprendizaje» son similares al modelo «exhibición de feria educativa» en que los alumnos interactúan con los objetos disponibles, aunque también tienen elementos de un «gabinete de aprendizaje». Cada área contiene objetos construidos por los alumnos o aportados por la comunidad siguiendo las*

> *instrucciones de los textos y las sugerencias de los profesores."* (Schiefelbein, 2003, pp. 45-46)

Uma das estratégias estruturantes do Programa Escola Ativa era a estreita relação com a comunidade. Este olhar sobre a importância da estratégia ‹‹conhecendo a comunidade››[68], para o fortalecimento das relações sociais e para o resgate, a valorização e a preservação das identidades locais, não passou despercebido nos discursos dos representantes das entidades internacionais, que realçaram o enunciado ‹‹conhecendo a comunidade›› em diversas dimensões. Fernando Reimers enfatizou que "*la administración de los sistemas educativos debe estar abierta al escrutinio público, lo que implica formas de participación de la comunidad en la gestión educativa, mas como forma de desarrollar capital social a nivel local*" (Reimers, 2003, p. 113). Jairo Arboleda sublinhou a existência da estratégia ‹‹conhecendo a comunidade›› na ‹‹metodologia›› *Escuelas Nuevas,* ao dizer que "*la escuela y la comunidad existe una notable participación, en la cual se involucra directamente a los padres de familia en la experiencia pedagógica, colaborando en la elaboración de instrumentos educativos o en algunos procesos pedagógicos*" (Arboleda, 2003, p. 150). Ernesto Schiefelbein exemplificou a valorização da estratégia ‹‹conhecendo a comunidade›› ao descrever uma das técnicas propostas como: "*los profesores reciben guías para que los alumnos preparen "el mapa de la comunidad" (una representación del vecindario o zona que atiende la escuela) donde se colocan los nombres de la familia de cada uno de los estudiantes"*(Schiefelbein, 2003, p. 46). O representante da UNESCO enfatizou que, quando "*los padres encuentran sus nombres en el mapa y se sienten que son una parte importante de la escuela*" (Schiefelbein, 2003, p. 46), por compreenderem que a escola está valorizando sua família e a comunidade onde vivem.

Ao analisarmos o discurso de Roger Hart, identificamos uma ênfase especial em relação ao enunciado da estratégia ‹‹conhecendo a comunidade››. Provavelmente, como é possível observar em sua trajetória profissional (apêndice I), por esta estratégia estar intimamente vinculada aos seus interesses de investigação, as quais são voltadas para o desenvolvimento das crianças em relação ao ambiente físico. Neste sentido, Roger Hart enfatizou que as investigações coordenadas por Clemente Forero "*ha demostrado recientemente, que las escuelas nuevas si promueven el desarrollo de comportamiento democrático en los niños y el desarrollo de capital social en la comunidad"* (Hart, 2003, p.

[68] Este assunto foi abordado nos tópicos: ‹‹A escola rural e o desenvolvimento local›› e ‹‹Conhecendo a comunidade››.

137). Ele acrescentou que, *"a este aprendizaje de comportamientos y conocimientos, los niños desarrollan también una orientación de participación activa hacia sus comunidades y hacia la construcción de la comunidad*" (Hart, 2003, p. 137). O representante do UNICEF justificou que as "escuelas nuevas *requieren investigación comunitaria para los niños como una parte básica del programa. En esas escuelas que he vuelto a visitar, he observado un alto grado de compromiso de estudiantes en los diseños de los proyectos de la comunidad*" (Hart, 2003, p. 140). Roger Hart exemplificou que, nas *Escuelas Nuevas*, "*se sugieren temas para los proyectos pero en casos particulares que yo he observado los proyectos emergen de entrevistas a la comunidad por parte de los niños*" (Hart, 2003, p. 140).

A dimensão dialógica (Romão, 2002) foi enfatizada no discurso do Roger Hart, ao dizer que "*por medios del diálogo activo con la comunidad, sobre cuestiones dudosas se puede lograr que los niños se ‹‹apropien›› cada vez más del tema o problema central del proyecto*" (Hart, 2003, p. 141). Considerando que a dimensão ambiental é o seu principal foco de investigação, ele destacou, no enunciado ‹‹conhecendo a comunidade››, que "*las Escuelas Nuevas no solamente ofrecen un programa de educación medio ambiental sino también una educación integral que es profundamente participativa y basada en la problemática real de la comunidad y su medio ambiente*" (Hart, 2003, p. 142). Roger Hart destacou o papel da escola no desenvolvimento sustentável local[69], ao dizer que a "*Escuela Nueva pone también considerable énfasis en el mantenimiento de la cultura local a través de investigaciones participativas locales por los niños sobre la comunidad su historia, historia natural, y su folklore*" (Hart, 2003, p. 142). Ele sintetizou o enunciado ‹‹conhecendo a comunidade›› ao dizer que "*el desarrollo sostenible no es solamente desarrollo con sensibilidad por el ecosistema. También es el desarrollo de la democracia inclusiva y justicia social con participación de toda la comunidad*" (Hart, 2003, p. 143).

Clemente Forero sublinhou que suas investigações para analisar as vantagens do modelo educacional *Escuelas Nuevas*, frente a escola tradicional, nos aspectos relacionados com a convivência e comportamentos democráticos dos estudantes, apontam para que, na *"medida que aumenta el índice de implementación del modelo de Escuela Nueva, aumenta la probabilidad de que los padres reconozcan un impacto exitoso de las actividades de la escuela, sobre sus decisiones de voto en la comunidad*" (Forero, 2003, p. 174). Ele realçou que constatou em suas investigações mudanças no comportamento dos pais em relação aos

[69] Abordado no tópico 1.8 ‹‹A escola rural e o desenvolvimento local››

seus filhos, ao afirmar que "*se incrementa la posibilidad de que los padres estimulen a los niños a participar como líderes y ha cambiado la manera en que los niños son castigados en casa, como resultado de lo que han aprendido en la escuela*" (Forero, 2003, p. 174). Clemente Forero verificou em relação à formação de líderes que existe "*una mayor disposición de los egresados de Escuela Nueva a participar en asociaciones voluntarias, como un capital social con que cuentan las comunidades*" (Forero, 2003, p. 174). Ele concluiu afirmando que as escolas "*pueden influir sobre la familia y la comunidad, pues el proceso educativo no se agota en el aula, ni en los estudiantes. Se debe cambiar la comunidad para cambiar a los niños*" (Forero, 2003, p. 174).

Lembrando que, como foi abordado no segundo capítulo desta tese, o ‹‹governo estudantil›› foi uma das estratégias propostas pelo Movimento Escola Nova/Escola Ativa, como estratégia fundamental para o ‹‹sistema da autonomia escolar›› (Ferrière, 1934). O enunciado ‹‹governo estudantil›› esteve presente nos discursos dos representantes das entidades internacionais, que o abordaram em distintos momentos, demonstrando que o ‹‹governo estudantil›› é também uma das estratégias estruturantes do *Modelo Escuelas Nuevas*.

Fernando Reimers afirmou que a "*énfasis de Escuela Nueva en el desarrollo de destrezas sociales, a través del gobierno escolar, es una de sus fortalezas* (Reimers, 2003, p. 112). O representante da UNESCO e professor da Universidade de Harvard acrescentou que o ‹‹governo estudantil›› *"es esencial para un proyecto de sociedad orientado hacia la libertad, la democracia y la justicia*" (Reimers, 2003, p. 112). Roger Hart destacou que, em vasta "*literatura sobre la democracia natural de las escuelas nuevas, se concentra en el sistema de su gobierno democrático, a través de comités integrados por niños*" (Hart, 2003, p. 137), e que os ‹‹módulos de aprendizagem›› "*se enfocan en las estructuras de comités para la representación de los niños en el gobierno de la escuela*" (Hart, 2003, p. 137). O representante do UNICEF frisou ser mais importante "*que la elección de líderes es generalmente el grado mayor de gestión que las escuelas les ofrecen a los niños en su aprendizaje y en su manera de trabajar juntos*" (Hart, 2003, p. 137), e pelo fato de que "*los niños puedan trabajar en diferentes comités y ejercer diferentes funciones durante sus carreras escolares es sin duda más importante que las funciones como líderes"* (Hart, 2003, pp. 137-138). Roger Hart salientou ainda que ficou impressionado, "*en las entrevistas con los*

niños, el que se comportaran tan libres de las nociones tradicionales de poder en los grupos electos" (Hart, 2003, p. 138).

Roger Hart enfatizou, em diversos momentos do seu discurso, a importância da estratégia do ‹‹governo estudantil›› para o exercício da democracia e respeito à diversidade, de maneira especial as diferenças etárias e de gênero, que são de grande importância em um ambiente heterogêneo de uma escola multisseriada, ao dizer que, na "*Escuela Nueva se encuentra un alto grado de participación de los niños en los proyectos ciudadanos y se introducen decisiones que fueron compartidas con los menores, como una expresión de democracia muy fuerte, con derechos y ciudadanía en el centro*" (Hart, 2003, 136). O representante do UNICEF ressaltou ter observado nas escolas que, "*en todos los proyectos, hay un comité y este comité es elegido por todos los niveles (grados) de la escuela*" (Hart, 2003, p. 138). Ele salientou não ter sido "*raro encontrar niños y niñas pequeños, con niños y niñas más grandes, electos en cargos, en los comités del Gobierno Estudiantil, al igual que niños y niñas trabajando con entusiasmo bajo la dirección de su líder*" (Hart, 2003, p. 138). Roger Hart acrescentou que em suas "*observaciones y discusiones con los niños en las escuelas nuevas, la calidad de la igualdad aparente que hay entre las funciones de niños y niñas en la escuela y sus posiciones de autoridad en los comités*" (Hart, 2003, p. 139). Ele enfatizou que "*los niños y las niñas insistieron en que en las escuelas llevan todos las mismas funciones en la huerta, allí trabajan por igual, tanto los unos como las otras*" (Hart, 2003, p. 139).

Jairo Arboleda destacou que nas *Escuelas Nuevas* as crianças realizam "*permanentemente el trabajo en grupo, la solución compartida de problemas, el desarrollo de proyectos colectivos dentro y fuera del aula, y el apoyo mutuo entre los estudiantes, como mecanismos ordinarios del proceso*" (Arboleda, 2003, p. 150). O representante do Banco Mundial frisou que a participação na "*Escuela Nueva, presenta una relación de apoyo a la gestión escolar y se establece una conexión importante con el cuerpo docente; pero también es un instrumento de formación y aprendizaje tanto para los estudiantes como para los docentes*" (Arboleda, 2003, p. 150). Clemente Forero disse que as investigações coordenadas por ele concluíram que: "*existe una relación positiva de la acción comunicativa con los comportamientos democráticos y de estos con la convivencia*" (Forero, 2003, p. 172); "*los espacios de participación en Escuela Nueva son mayores, el aprendizaje cooperativo mejora la interacción personal*" (Forero, 2003, p. 173); "*en Escuela Nueva es notorio el fuerte*

énfasis en desarrollar auto-estima, autonomía personal ligada a la cooperación y al enriquecimiento de los gobiernos estudiantiles" (Forero, 2003, p. 173); enfim a "*cooperación, la convivencia y la solución pacífica de conflictos, pueden ser el objeto de aprendizajes intencionados como los que se dan en el ambiente de Escuela Nueva*" (Forero, 2003, p. 174).

O *Modelo Escuela Nueva* propõe uma sistemática diferenciada para a ‹‹formação de professores››[70], a qual foi abordada em diversos momentos e em diversas dimensões, nos discursos dos representantes das entidades internacionais. Clemente Forero ressaltou ter identificado nas investigações que ele coordenou a importância da ‹‹formação de professores››, pois no "*cambio el método escolar, la educación del maestro y el ambiente del aula, sí son variables determinantes que impactan en la forma de ser y en el comportamiento del niño*" (Forero, 2003, p. 169). Vicky Colbert salientou que os princípios básicos para a ‹‹formação de professores›› no *Modelo Escuela Nueva* estão voltados "*para utilizar y aplicar los elementos y estrategias de Escuela Nueva a nivel de la clase y la comunidad, y a estudiar y adaptar las guías a las necesidades de los niños y la comunidad, si se requiere*" (Colbert, 2003, p. 68). A representante da *Fundación Escuela Nueva* realçou que a ‹‹formação de professores›› é ministrada "*a través de talleres vivenciales, replicables, que siguen metodologías similares a aquellos que luego aplicarán con sus alumnos. Los talleres están más orientados hacia la práctica"* (Colbert, 2003, p. 68). Ela enfatizou que a ‹‹formação dos professores›› voltada para a prática tem como principal objetivo "*guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, evitando gastar su tiempo dando solo instrucciones rutinarias y transmitiendo conocimientos"* (Colbert, 2003, p. 68). Por este motivo, tanto Ernesto Schiefelbein quanto Vicky Colbert enfatizaram a importância de visitar uma escola no início da ‹‹formação de professores››, para que eles possam ver como "*una escuela que opera sin esfuerzo aparente, verificar como se resuelvan los problemas concretos y discutir con maestros experimentados acerca de la práctica educativa*" (Schiefelbein, 2003, p. 44). Fernando Reimers enfatizou que:

> *"La visión contemporánea concibe el desarrollo profesional desde una perspectiva constructivista: los maestros son percibidos como estudiantes activos y el apoyo y seguimiento sistemático es indispensable. El desarrollo profesional está integrado con actividades diarias y relacionado con esfuerzos más amplios de reforma escolar. En esta perspectiva, los maestros son vistos como investigadores con capacidad de reflexionar sobre sus prácticas, y el conocimiento como un proceso en continua formación y resultado del trabajo entre docentes y aprendices."* (Reimers, 2003, p. 114)

[70] Abordado no tópico 2.3.7 ‹‹Aperfeiçoamento e formação de professores››

Os principais instrumentos para a ‹‹formação de professores›› proposto pelo *Modelo Escuela Nueva,* nesta perspectiva ativa e construtivista, são denominados de: encontros pedagógicos, oficinas pedagógicas, círculos de estudo ou microcentros. Ernesto Schiefelbein abordou em seu discurso que "*después de cada taller se invita a los maestros a organizar el "microcentro" en que se reúnan una vez al mes en una escuela cercana [...] para analizar problemas y discutir resultados*" (Schiefelbein, 2003, pp. 46-47). Jairo Arboleda destacou a dimensão participativa dos microcentros, ao dizer que "*la concepción y operación de los microcentros o círculos de aprendizaje reflejan un conjunto de actividades y formas de interacción entre los docentes, en los cuales el nivel participativo es bastante alto*" (Arboleda, 2003, p. 150). Ernesto Schiefelbein defendeu a importância das reuniões pedagógicas mensais, justificando que os "*microcentros reducen la incertidumbre y los temores de los maestros durante la implementación de nuevos métodos de enseñanza y generan una capacidad de "investigar" los efectos de cambios en los métodos de enseñanza*" (Schiefelbein, 2003, p. 47). O representante da UNESCO acrescentou que estes encontros servem também para "*combatir la rutina y el aburrimiento*" (Schiefelbein, 2003, p. 47), pois durante os microcentros "*se autocritican las prácticas de los profesores, se intercambian las experiencias; se discuten las soluciones a nuevos problemas y eventualmente se prueban y evalúan, al mismo tiempo que se llevan a cabo actividades de capacitación*" (Schiefelbein, 2003, p. 47). Vicky Colbert reforçou a importância dos microcentros, dizendo que "*los docentes interactúan, aprenden de otros docentes con más experiencia, comparten sus logros y dificultades, reflexionan sobre sus prácticas y aprenden a solucionar problemas en grupo, es decir, construyen socialmente conocimiento*" (Colbert, 2003, p. 68).

A experiência por mais de dez anos de trabalho, como gestora de projetos na Superintendência de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás, oportunizou-nos observar que muitas políticas públicas não saem da etapa do discurso, outras avançam até a fase do planejamento, mas muitas revelam-se inviáveis por não levarem em consideração a dimensão referente aos ‹‹recursos financeiros e parcerias››, por não indicarem a ‹‹fonte pagadora›› e, muitas vezes, por não haver previsão da despesa no orçamento governamental. Estes são alguns dos motivos que, tradicionalmente, levam muitas reformas educacionais a não ‹‹saírem do discurso e do papel››, pelo fato de que na hora de fazerem os discursos políticos e ideológicos esquecerem-se de definir **como** as contas serão pagas e **quem** será o responsável pelos recursos financeiros. Esta dimensão não passou despercebida durante o *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas,* pois um dos enunciados identificados

nos discursos dos representantes das entidades internacionais foi referente aos ‹‹recursos financeiros e parcerias››.

Ernesto Schiefelbein ressaltou, no enunciado referente aos ‹‹recursos financeiros e parcerias››, que o *Modelo Escuelas Nuevas* "*eleva los logros de los alumnos a pesar de contar con recursos limitados ‹‹el costo por alumno de la Escuela Nueva es entre 5 y 10% más alto que el de las escuelas tradicionales››*" (Schiefelbein, 2003, p. 47). Por este motivo, o representante da UNESCO enfatizou que "*ha sido replicado con éxito en Guatemala y Nicaragua en colaboración con USAID, en Brasil como parte de proyectos financiados por el Banco Mundial y en Chile como parte de la actividades de Unesco y Unicef*" (Schiefelbein, 2003, p. 50). Vicky Colbert salientou que o *Modelo Escuela Nueva* mantem-se na Colômbia devido ao fato de que "*las alianzas entre los sectores público y privado enriquecieron la labor ante los cambios políticos y administrativos, como por ejemplo, con la Federación Nacional de Cafeteros"* (Colbert, 2003, p. 65).

Durante os discursos dos representantes das entidades internacionais, o representante do Banco Mundial foi quem mais se delongou no enunciado sobre os ‹‹recursos financeiros e parcerias››. Jairo Arboleda frisou que "*el Estado solo es insuficiente para satisfacer las demandas de la educación universal y por consiguiente, habría la necesidad de crear espacios para otros actores sociales*" (Arboleda, 2003, p. 150). O representante do Banco Mundial complementou que, por este motivo, "*se han promovido particularmente las alianzas entre el sector público, el sector privado y las organizaciones civiles, dentro de las cuales se incluyen las comunitarias"*(Arboleda, 2003, p. 151). Jairo Arboleda explicou que uma aliança "*implica más que un contrato, más que coordinación, va más allá de los convenios o acuerdos interinstitucionales y es mucho más que aportes de individuos u organizaciones. En términos concretos, la alianza es una relación especial entre pares que se construye en el tiempo*" (Arboleda, 2003, p. 151). O representante do Banco Mundial complementou que "*el trabajo efectivo en alianza se han encontrado en la práctica valores fundamentales como la confianza, el respeto, la inclusión, la transparencia y la responsabilidad compartida*" (Arboleda, 2003, p. 152). Jairo Arboleda realçou que estes valores devem ser colocados em prática diariamente e acrescentou a eles "*la participación, la cooperación, el trabajo colectivo y la formulación clara y colectiva del propósito*" (Arboleda, 2003, p.152), como fatores de êxito para as alianças. O representante do Banco Mundial sintetizou defendendo que "*los diversos socios se pongan de acuerdo con el objetivo y que*

este refleje los intereses de todos, garantizando así la sostenibilidad" (Arboleda, 2003, p. 152). Jairo Arboleda frisou que durante a trajetória da *Escuela Nueva* "*se han presentado relaciones que van en la dirección de esta concepción de alianzas y en sus diferentes etapas se han desarrollado formas de trabajo que reflejan alianzas en mayor o menor intensidad*" (Arboleda, 2003, p. 152), e as exemplificou assim:

> *"En el desarrollo del modelo educativo se han efectuado relaciones y formas de trabajo con fundaciones y corporaciones, con universidades (de Pamplona, Javeriana, del Valle y de Caldas), con gobiernos locales y agencias estatales que tienen presencia local, y con agencias internaciones (UNICEF, Agencia para el desarrollo de los Estados Unidos, UNESCO, entre otros), las cuales es útil estudiar para apreciar cómo se reflejan muchos de los valores y criterios que se han presentado sobre el trabajo en alianza."* (Arboleda, 2003, p. 152)

Jairo Arboleda salientou ainda que os esforços destas alianças resultaram na realização coletiva de diagnósticos; "*la formulación de acuerdos de objetivos y metas en los cuales todos se comprometen; y en el seguimiento a un manual interno de funcionamiento de la alianza, así como a indicadores de gestión para la alianza, entre otros aspectos*" (Arboleda, 2003, p. 153). O representante do Banco Mundial enfatizou que os princípios fundamentais para o êxito das alianças são:

> "*Trabajo con seriedad y rigor; Cumplimiento; Comunicación constante y abierta; Acompañamiento con quien se está trabajando; Acciones concretas; Resultados tangibles y pronto; Transparencia en el manejo de los recursos; Mecanismos específicos para conocerse; Información constante a los interesados de cada entidad y del medio sobre los procesos que se adelantan."* (Arboleda, 2003, p. 153)

Neste sentido, Jairo Arboleda destacou a importância de fortalecer as relações "*hacia el esquema de alianza entre actores sociales, para garantizar el impacto y la sostenibilidad: que busquen un propósito común, que sean socios activos, que presenten aportes complementarios, que se den relaciones abiertas y que el riesgo sea compartido*" (Arboleda, 2003, p. 154)

Identificamos nos discursos dos representantes das entidades internacionais que estas alianças resultaram, e resultam, das diversas ‹‹*avaliações do Modelo Escuelas Nuevas*››. Algumas avaliações e suas conclusões foram mencionadas durante o *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas.* Ernesto Schiefelbein narrou uma avaliação realizada no ano de 1997, como parte integrante do Primeiro Estudo Internacional Comparativo organizado pela UNESCO (1998), o qual utilizou uma amostra aleatória de 4.306 alunos, de terceiro e quarto grau de todo o sistema educacional. O representante da UNESCO realçou que esta ‹‹*avaliações do Modelo Escuelas Nuevas*›› "*mostró un resultado sorprendente. Las*

escuelas rurales que operaban en su mayoría con el método Escuela Nueva (muchas de ellas unitarias) [...] superaron a las escuelas (publicas y privadas) del sector urbano" (Schiefelbein, 2003, p. 48). Ernesto Schiefelbein falou também sobre uma avaliação realizada pelo *Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales,* no ano de 1999, "*en términos del logro académico en lenguaje y matemáticas (con base en los parámetros oficiales de la Nación) y en democracia*" (Schiefelbein, 2003, p. 48), cujas provas foram aplicadas, de forma comparativa, em escolas que adotavam o modelo *Escuela Nueva* e em outras escolas que não o utilizavam*: "se concluyó que los logros en los colegios agropecuarios que no cuentan con la metodología Escuela Nueva, fueron menores"* (Schiefelbein, 2003, p. 49).

Ernesto Schiefelbein afirmou que diante dos resultados das ‹‹*avaliações do Modelo Escuelas Nuevas*››, nas quais participou no ano de 1999, em que foram utilizadas uma diversidade de fontes de informações, concluiu-se que o modelo "*Escuela Nueva muestra ventajas cuando se compara su eficiencia relativa con otra docena de programas puestos en práctica en la región*" (Schiefelbein, 2003, p. 49), tendo em vista que o modelo *Escuelas Nuevas,* "*logra incrementar los logros de aprendizaje en un porcentaje que es 3.8 veces mayor que el porcentaje en que se incrementa el costo necesario para producir ese incremento*" (Schiefelbein, 2003, p. 50). O representante da UNESCO acrescentou que tal "*incremento es mayor que el de los otros cinco programas dedicados a mejorar la situación de las escuelas del área rural y, además, de los otros nueve programas dedicados a otros objetivos*" (Schiefelbein, 2003, p. 50), e que, na verdade "*solo Escuela Nueva y otros tres programas logran indicadores que superan la unidad ‹‹es decir, el incremento proporcional de costos y beneficios››*" (Schiefelbein, 2003, p. 50). Ernesto Schiefelbein ressaltou que "*se cuenta con opiniones positivas de un gran número de especialistas que han visitado Escuela Nueva*" (Schiefelbein, 2003, p. 51), e que, após uma detalhada investigação de campo, "*el Banco Mundial seleccionó a Escuela Nueva como una de las tres mejores experiencias en educación primaria*" (Schiefelbein, 2003, p. 51). Ele enfatizou que a UNESCO considerou, no ano de 1998, que "*los diversos tipos de escuelas no pueden compensar las diferencias del contexto salvo las escuelas rurales que aplican el modelo Escuela Nueva que logran superar los niveles de aprendizaje de las escuelas urbanas*" (Schiefelbein, 2003, p. 52).

Vicky Colbert enfatizou que, com o apoio científico da academia internacional, as ‹‹*avaliações do Modelo Escuelas Nuevas*›› têm demostrado "*que sí se puede lograr un*

mejoramiento de la calidad en la educación en escuelas de bajos recursos económicos; y que se ha podido modificar masivamente el modelo frontal centrado en un docente, a un modelo centrado en el alumno" (Colbert, 2003, p. 59). A representante da *Fundación Escuela Nueva* acrescentou que o modelo *Escuela Nueva* foi escolhido, ano 2000, pelo *Informe de Desarrollo Humano,* da Colômbia, "*como uno de los tres logros más importantes; y la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, llamada la Misión de Sabios, recomendó su apoyo y difusión, así como continuar fomentando el modelo rural Escuela Nueva*" (Colbert, 2003, p. 69). Roger Hart sublinhou que "*durante las investigaciones que he realizado por intermedio de UNICEF para el libro ‹‹La Participación del niño en el desarrollo sostenible››, informalmente visité Escuelas Nuevas en Colombia y revisé los manuales y los materiales de entrenamiento*" (Hart, 2003, p. 135). Estas investigações lavaram-no a deduzir "*que el modelo de Escuela Nueva tiene la mejor promesa entre las escuelas del mundo para constituirse en medio para el desarrollo participativo, auténtico y sostenible de las comunidades*" (Hart, 2003, p. 135). Assim, o representante do UNICEF afirmou que "*el modelo ideal de Escuela Nueva puede cumplir la meta del desarrollo de una comunidad sostenible a través de un planteamiento integrado para el aprendizaje sobre la ciudadanía, con base en la práctica y cuidando el medio ambiente local*" (Hart, 2003, p. 135). Clemente Forero que, no ano de 2001, coordenou uma investigação com a participação de investigadores da *Universidad del Rosario*, da *Universidad de los Andes* e da *Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente*, para "*analizar las ventajas del modelo educativo Escuela Nueva frente a la escuela convencional, en aspectos relacionados con convivencia y comportamiento democrático de los estudiantes"* (Forero, 2003, p. 169), salientou que:

> *"La conclusión general de esta investigación es que la responsabilidad que se tiene como maestro es muy grande, cuando se trata de formar ciudadanos dispuestos a la convivencia y con un alto nivel de comportamiento democrático. Igualmente se precisó que los niveles de violencia no tienen incidencia significativa sobre la formación de los comportamientos de convivencia de los niños. En cambio el método escolar, la educación del maestro y el ambiente del aula, sí son variables determinantes que impactan en la forma de ser y en el comportamiento del niño."* (Forero, 2003, p. 169)

Clemente Forero afirmou ainda que, diante da conclusão geral das ‹‹*avaliações do Modelo Escuelas Nuevas*››, uma das razões para continuar é pelo fato de que a "*Escuela Nueva deja una huella sobre los egresados, no solo sobre los comportamientos democráticos y la convivencia de hoy, sino también en la de mañana*" (Forero, 2003, p. 174).

Ernesto Schiefelbein salientou que os resultados alcançados nas ‹‹*avaliações do Modelo Escuelas Nuevas*›› indicaram que as ‹‹estratégias políticas››[71] deviam ser elaboradas e analisadas "*con cuidado los diversos aspectos de la compleja actividad educativa, denunciar los problemas, definir sus alcances y precisar sus causas, para luego buscar las estrategias más adecuadas y optimizar la situación*" (Schiefelbein, 2003, p. 52). O representante da UNESCO ressaltou que, "*cualquiera que sea la decisión que se adopte, ella implica una reasignación de los elementos del proceso, a fin de preparar, validar y distribuir buenos materiales de aprendizaje y asegurar la formación profesional de los maestros*" (Schiefelbein, 2003, p. 52).

Vicky Colbert reforçou o discurso de Ernesto Schiefelbein, ao dizer que a realização do Congresso é uma demonstração que as ‹‹estratégias políticas›› "*deben tener un respaldo científico. Este es uno de los grandes problemas de la educación en América Latina. Cada vez que se presenta un cambio político hay que comenzar de nuevo*" (Colbert, 2003, p. 59). Ela realçou que os paradigmas baseados no padrão tradicional onde a cada mudança política se devem adotar novas ‹‹estratégias políticas››, desconsiderando as ‹‹estratégias políticas›› de seus antecessores, faz com que muitas "*de las innovaciones educativas se desvanecen e inclusive desaparecen en los sistemas educacionales*" (Colbert, 2003, p. 64). A representante da *Fundación Escuela Nueva* exemplificou que, a "*Escuela Nueva de Colombia también sufrió un debilitamiento y se tornó vulnerable a cambios políticos y administrativos, especialmente al expandirse e ir a gran escala, lo cual coincidió con la descentralización financiera y administrativa del país*" (Colbert, 2003, p. 64). Vicky Colbert explicou que o processo de universalização do modelo *Escuela Nueva* encontrou diversos problemas, como o "*traslado masivo de profesores formados, capacitadores improvisados, deficiente formación de los nuevos maestros [...] y se presentó poca coordinación entre la entrega de los servicios de capacitación y de materiales educativos. Muchas escuelas solo se quedaron con el nombre y no incorporaron todas las reformas"* (Colbert, 2003, p. 65).

Vicky Colbert enfatizou que, apesar da *Escuela Nueva* ter sido enfraquecida, os "*logros y resultados de las evaluaciones científicas, así como su saber acumulado, han permitido que Escuela Nueva sobreviva a los cambios políticos*" (Colbert, 2003, p. 65). A representante da *Fundación Escuela Nueva* ponderou sobre a necessidade de "*pensar en cómo*

[71] Como foi abordado no tópico ‹‹Abordagem do Ciclo de Políticas››, um dos contextos propostos no método de análise das políticas educacionais, elaborado por Stephen Ball (1994), foi o contexto da ‹‹estratégia política››.

llegar a la política pública y replicar procesos a gran escala, partiendo de diseños e intervenciones sencillas y costo efectivas, en virtud de los escasos recursos" (Colbert, 2003, p. 63). Clemente Forero corroborou com esta afirmação ao dizer que concluiu em sua investigação que é "*posible la sustitución masiva de los métodos escolares por un nuevo paradigma pedagógico*" (Forero, 2003, p. 175). Ele acrescentou que uma "*innovación puede sostenerse y desarrollarse apoyándose en un movimiento voluntario de base*" (Forero, 2003, p. 175). Neste sentido, Vicky Colbert ressaltou que "*se puede plantear la hipótesis de que cuando la dimensión transversal de participación, o la noción de alianzas se tomó en consideración en la implementación del sistema, la innovación sobrevivió y continuó desarrollándose*" (Colbert, 2003, p. 66). A representante da *Fundación Escuela Nueva* enfatizou, também, que "*Escuela Nueva sobrevivió a los cambios políticos por la estrategia del modelo de cambio social, que fue un modelo más basado en una difusión horizontal de innovaciones, de niño a niño, de maestro a maestro, de escuela a escuela y de comunidad a comunidad*" (Colbert, 2003, p. 68).

Fernando Reimers falou que as políticas educacionais inclusivas "*no pueden continuar manteniendo sistemas de ‹‹apartheid›› educativo donde muchos aprenden muy poco*" (Reimers, 2003, p. 113). O representante da UNESCO e professor da Universidade de Harvard enfatizou a necessidade de "*estimular habilidades interpersonales en resolución de conflictos y en el desarrollo del pensamiento moral, si la escuela ha de servir para formar ciudadanos que ejerzan prácticas democráticas en su vida cotidiana*" (Reimers, 2003, p. 113). Fernando Reimers sintetizou o enunciado sobre as ‹‹estratégias políticas›› criticando a centralização autoritária e excludente das decisões políticas, que apenas "*cercenan la posibilidad de construir una agenda que sea genuinamente pública*" (Reimers, 2003, p. 113). Ele complementou dizendo que, para que "*estas ideas sean verdaderamente públicas, es esencial que las mismas se inserten en procesos de discusión pública y democrática*" (Reimers, 2003, p. 113).

4.2 Análise dos discursos no ‹‹contexto de influência›› nacional do Programa Escola Ativa

> "A história contínua é a contrapartida indispensável da função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo o que lhe escapou lhe poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo não dispersará nada que não restitua numa unidade recomposta; a promessa de que de todas essas coisas mantidas ao longe pela diferença, o sujeito poderá uma dia - sob a forma da consciência histórica - apropriar-se integralmente, nelas restaurando o seu domínio e descobrindo aquilo a que bem podemos chamar de morada." (Foucault, 2005, p. 39)

A análise arqueológica dos discursos do ‹‹contexto de influência›› nacional do Programa Escola Ativa possui um caráter mais de fundo histórico, do que ontológico. "Assumindo que as políticas envolvem acção, ou a sua ausência, na identificação de valores e na distribuição de recursos, e que a sua elaboração se traduz no exercício do poder político através da linguagem que é utilizada para as legitimar" (Teodoro, 2001, p. 48), o objetivo da análise arqueológica e histórica dos discursos nacionais é identificar os valores, as forças, os acontecimentos e as falas dos atores que participaram ativamente da tradução, implantação, implementação e extinção do Programa Escola Ativa no Brasil. Considerando que,

> "o discurso manifesto não seria mais, afinal de contas, que a presença repressiva daquilo que não diz; e esse não-dito seria um vazio escavado que mina do interior tudo o que se diz. O primeiro motivo vota a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda a determinação histórica; o outro vota-a a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria ao mesmo tempo um não-dito. É necessário renunciarmos a todos estes temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e a sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida." (Foucault, 2005, p. 53)

No primeiro capítulo narramos a ‹‹contextualização do Programa Escola Ativa››, procurando identificar os acontecimentos que desencadearam o processo de tradução, implantação, implementação e extinção desta política pública educacional. A análise histórica dos discursos no ‹‹contexto de influência›› nacional vai além dos acontecimentos abordados nesse primeiro capítulo, pois "temos, na espessura das práticas discursivas, sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos" (Foucault, 2005, p. 173). Ter sido a coordenadora estadual nos dois primeiros anos das atividades do FUNDESCOLA, em Goiás, oportunizou-nos conhecer, não apenas a contextualização histórica dos acontecimentos que influenciaram a tradução, implantação e implementação do Programa Escola Ativa, mas as relações, os comportamentos, as motivações e os discursos dos atores e autores que constituíram o ‹‹contexto de influência›› nacional desta política pública educacional. Neste

sentido, a análise histórica dos discursos que influenciaram esta política educacional também objetiva,

> "tornar perceptíveis as intricadas relações entre intervenção e pesquisa, ou seja, como uma e outra impediram uma demarcação de ações ou a separação clara entre papéis e funções do ‹‹interventor››, por um lado, e do ‹‹investigador››, por outro. Como explicaremos a devido temo, não foi a preparação para um suposto esforço de distanciamento epistêmico ideal, conducente a uma hipotética neutralidade das observações, em que o investigador se procura despir completamente de suas roupagens de actor social comprometido, que nos moveu. Foi, sim, a elucidação desses compromissos, não em termos de princípios (e valores) genéricos que presidiram à configuração teórica (e ideológica) da intervenção, mas também de implicação local nas ações e no universo de interações grupais e de cumplicidade com a globalidade de atores e instituições envolvidos." (Amiguinho, 2008, p. 72)

Passados quinze anos do período em que assumimos o papel de interventora do FUNDESCOLA, agora enquanto investigadora, nossa primeira missão foi localizar os atores que participaram ativamente do processo de tradução, formulação e implantação do Programa Escola Ativa. Este trabalho iniciou-se pela tentativa de localizar o Coordenador Nacional do Programa Escola Ativa, Fernando Piza, a quem coube a responsabilidade de coordenar o processo de: tradução do modelo *Escuela Nueva*, colombiano, para o Programa Escola Ativa, brasileiro; formar a equipe técnica; organizar o material didático e as formações dos professores; execução, consolidação, monitoramento e avalição desta política pública educacional. Após uma longa procura, com o auxílio das ‹‹redes sociais›› foi possível localizar Fernando Piza. Mas, lamentavelmente, via e-mail, ele negou-se a conceder-nos uma entrevista para esta investigação, cujas justificativas ousamos transcrever a seguir:

> "Primeiramente, não tenho condições de colaborar com você, pois já se vão dez anos que deixei esse mundo Escola Ativa. Virei essa página, que vivi com intensidade, dedicação e compromisso. Mas, está virada e a ela não pretendo voltar, me desculpe, nem mesmo para essa entrevista. (…) Não quero reabrir uma ferida que me foi causada por tudo o que aconteceu no período que antecedeu minha saída desse projeto. Felizmente, superei tudo e hoje sou um homem feliz e não quero voltar a temas que poderão me reabrir feridas."[72]

Esta objeção de Fernando Piza instigou nosso espírito perquiridor de investigadora a procurar compreender as motivações de tamanho sofrimento. Os paradigmas positivistas, baseados no ‹‹rigor e neutralidade científica››, inviabilizariam esta investigação; no entanto, "o paradigma compreensivo, onde o mundo real não é exterior ao sujeito e onde os objetos de estudo não são objetivos" (Teodoro, 2001, p. 22), possibilitam-nos ir em busca dos vestígios

[72] Fernando Piza, e-mail, em 23 de setembro de 2013.

desta abrupta ‹‹virada de página››, desta resistência de reavivar na memória os fatos que antecederam seu afastamento da Escola Ativa, os quais lhe causaram tamanha dor.

Analisando a conjuntura do período que antecedeu a saída de Fernando Piza da Coordenação Nacional do Programa Escola Ativa, é possível identificar que o primeiro fator que causou o seu sofrimento é de cunho político. Fernando Piza saiu da Coordenação Nacional da Escola Ativa no ano de 2004. No início do ano 2003, acontece a mudança do governo Fernando Henrique para o governo Lula da Silva. Historicamente, toda mudança de governo é um momento fortemente marcado por disputas de interesses e de poder entre os diversos grupos políticos. Estas disputas são consolidadas por meio das mudanças das pessoas que estão nos cargos de chefia, para nomearem os seus aliados políticos. Lamentavelmente, este processo de mudança é marcado por tensões e por hostilidades, pois como forma de justificar as mudanças, recorrentemente, os que chegam tentam denegrir a imagem do trabalho desenvolvido por seus antecessores.

No discurso ‹‹não dito›› por Fenando Piza, vinculado ao primeiro fator, podemos identificar um segundo fator de cunho ideológico doutrinário que, provavelmente, justificou suas ‹‹feridas no coração››. Mas "o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário pelo menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?" (Foucault, 1997, p. 34). Durante a revisão literária para elaboração deste trabalho, identificamos duras e infundadas críticas em relação ao Programa Escola Ativa, em diversos trabalhos ‹‹ditos›› científicos, vinculados ao ‹‹Movimento por uma Educação no Campo››, denominando esta política pública educacional, de maneira simplista e pejorativa, como sendo um ‹‹pacote educacional›› imposto pelo Banco Mundial (Gonçalves, 2009; Gonçalves, Rocha & Ribeiro, 2010; Moura & Santos, 2012; Xavier, 2007), entre outros. A influência de discursos como esses tiveram como efeito a extinção da "única política pública de âmbito Federal para as escolas multisseriadas e unidocentes do campo" (Bezerra & Neto, s/d, p. 25). Michel Foucault já alertava que,

> "é, sem dúvida, neste espaço de jogo, que se estabelece e se especificam as relações da ideologia com as ciências. A influência da ideologia sobre o discurso cientifico e o funcionamento ideológico das ciências não se articulam no nível da sua estrutura ideal (ainda que aí possam traduzir-se de uma maneira mais ou menos visível), nem ao nível da sua utilização técnica numa sociedade (embora esta possa aí exercer efeito), nem ao nível da consciência dos sujeitos que a constroem; articulam-se onde a ciência se recorta sobre o saber." (Foucault, 2005, pp. 236-237)

Provavelmente, estes discursos ideológicos e pejorativos não teriam influenciado os profundos ‹‹não ditos›› de Fernando Piza, e seus efeitos não fossem a abertura de ‹‹profundas feridas››, caso ele fosse mais um técnico ‹‹praticante›› preocupado com os números e os resultados (Ball, 2011). O terceiro fator que, provavelmente, justificou suas ‹‹feridas no coração›› é de fundo ontológico. Numa análise "que permita ligar uma análise das posições do sujeito e uma teoria da história das ciências" (Foucault, 2005, p. 26), identificamos que Fernando Piza foi um menino pobre, que morava na ‹‹roça›› e estudou numa escola rural multisseriada. Emílio Marques, diretor nacional do FUNDESCOLA, ressaltou, durante a entrevista concedida para este trabalho, que Fernando Piza foi convidado para coordenar o Programa Escola Ativa devido ao seu conhecimento e compromisso com as causas do mundo rural, pois

> "Fernando tinha experiência na Kellogg's do Brasil, uma multinacional que tinha programas sociais importantes nos Estados Unidos. Ele tinha experiência na Kellogg's em coordenar programas e depois, na EMATER, órgão voltado para a Agricultura. A ele coube ir organizando a equipe da Escola Ativa no FUNDESCOLA e nos Estados."[73]

Em outro momento da entrevista, Emílio Marques referiu-se à participação de Fernando Piza na primeira reunião onde foi definida a adoção e tradução do modelo *Escuela Nueva* para o Brasil, que ocorreu na Colômbia, afirmando acreditar "que foi aí que começou uma liderança forte dele no grupo. O Fernando é um homem rural."[73] O diretor nacional do FUNDESCOLA salientou a vinculação, sensibilidade e conhecimento de Fernando Piza com o mundo rural ao dizer:

> "Ele tem uma alma rural. O Fernando, no caso da Escola Ativa, era muito realista. Recordo-me que em uma visão urbana minha, propus colocar TV nas escolas para transmitir a TV escola, nas escola unidocentes. Achei a ideia magnífica ‹‹até por ser minha››. O Fernando disse: ‹‹Não, e quando entrar formiga na televisão quem vai resolver?›› Eu dizia para colocar computador, ele dizia: ‹‹Quando entrar bichinho no computador, quem vai consertar?›› Este realismo era importante, para evitar os sonhos descabidos. Ele tinha muita vivência rural."[73]

Esta fala de Emílio Marques enfatiza a alma rural de Fernando Piza, que valorizava o fortalecimento das relações sociais, acima das coisas materiais. Sua vivência no mundo rural, o levou a perceber que a proposta de comprar TV e computador não condizia com a realidade rural, pois em boa parte das escolas rurais, não existiam [e em muitas ainda não existem] as condições mínimas de funcionamento, muitas não possuíam [e não possuem] energia elétrica, não possuíam [e não possuem] estrutura física condizente, livros e material pedagógico.

[73] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.

Fernando Piza deixou transparecer nas poucas palavras ‹‹ditas›› que viveu o processo de tradução, implantação e implementação do Programa Escola Ativa "com intensidade, dedicação e compromisso."[74] Mas as palavras ‹‹não ditas›› omitiram seu compromisso com o fortalecimento e valorização das relações sociais e o sentido de terrafilia das comunidades rurais.

Diante da objeção de Fernando Piza em conceder-nos uma entrevista, a análise dos discursos no ‹‹contexto de influência›› nacional, do processo de tradução e implantação do Programa Escola Ativa procedeu-se por meio da entrevista aberta realizada com Emílio Sendin Marques, diretor nacional do FUNDESCOLA (apêndice III) e Vicky Colbert, diretora executiva da *Fundação Escuela Nueva* (apêndice IV). No ‹‹contexto de influência›› nacional, procedemos também a uma entrevista aberta com Thiago Thobias, Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, do Ministério da Educação, nos anos 2013 e 2014 (apêndice V).

4.2.1 Análise dos discursos nacionais no processo de tradução e implantação do Programa Escola Ativa

> "A história das ideias reconhece, portanto, dois níveis de contradições: o das aparências que se resolve na unidade profunda do discurso; e o dos fundamentos que dá lugar ao próprio discurso. (...) O discurso é o caminho que vai de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é porque obedece à que oculta. Analisar o discurso é fazer desaparecer e reaparecer as contradições; é mostrar o jogo que elas jogam no seu interior; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo ou emprestar-lhes uma aparência fugidia." (Foucault, 2005, p. 199)

Um dos princípios de uma pesquisa científica, conforme a concepção positivista, é o ‹‹rigor e a neutralidade científica›› mas "o fetichismo dos fatos e a crença no valor da neutralidade representa mais do que um erro epistemológico" (Teodoro, 2001, p. 22), é a representação da ‹‹racionalidade positivista›› acrescida do ‹‹conservadorismo político›› "um *status* neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso" (Ball, 2011, p. 34). Este pensamento ‹‹débil e perigoso›› inviabilizaria este trabalho científico, mas os novos paradigmas epistemológicos, de investigação analítica de políticas educacionais "tem um papel exatamente oposto: mostrando que o homem é determinado, trata-se para ela de manifestar que o fundamento dessas determinações é o próprio ser do homem nos seus limites radicais" (Foucault, 1966, p. 377).

[74] Fernando Piza, e-mail, em 23 de setembro de 2013.

Ter sido protagonista do FUNDESCOLA deu-nos a oportunidade de conviver com os atores do ‹‹contexto de influência›› nacional, propiciando, assim, a abordagem da trajetória que "capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências" (Ball, 2011, p. 38), do Programa Escola Ativa. Além de Fernando Piza, outro ator que exerceu um papel de fundamental importância no ‹‹contexto da influência›› nacional, foi o diretor nacional do FUNDESCOLA, Emílio Marques, pois o Programa Escola Ativa era uma das ações desenvolvidas pelo FUNDESCOLA. Realizamos uma entrevista aberta no dia 25 de setembro de 2013, na cidade de Brasília. Nesse momento, Emílio Marques iniciou o discurso identificando os fatores que influenciaram o surgimento do FUNDESCOLA da seguinte maneira:

> "A ida para o Ministério da Educação, para dirigir o Projeto Nordeste, se deu em 1995, no momento de mudança de governo, quando inicia o governo Fernando Henrique Cardoso. O Projeto Nordeste, que era um projeto de cerca de 500 milhões de dólares, destinado à educação básica do Nordeste, que já estava sendo implementado há mais de um ano e praticamente não havia sido gasto nada, em termos de tomar dinheiro do Banco Mundial. Ou seja, o financiamento praticamente não havia iniciado por uma série de deficiências executivas no Projeto."[75]

Historicamente, as políticas públicas voltadas para as áreas sociais têm sempre privilegiado a Região Nordeste, pois esta região apresenta os piores Índices de Desenvolvimento Humano - IDH[76] do Brasil. Segundo os dados do PNUD, no ano de 1991, o estado que apresentava o IDH mais baixo do Brasil, no valor de 0,35, era o Maranhão, e o mais alto da Região Nordeste, era o de Pernambuco, no valor de 0,44. Estes índices eram bem abaixo do índice do Distrito Federal que, no mesmo período, era de 0,61, e a média brasileira correspondia a 0,49 (PNUD, 20013). Emílio Marques informou que:

> "Quando no governo Fernando Henrique, o Ministro da Educação, que era Paulo Renato de Sousa, conhecia bem o funcionamento dos projetos de financiamento dos Organismos Internacionais. Ele havia sido diretor no Banco Interamericano de Desenvolvimento. Ele nos requisitou do IPEA, eu e outro técnico, Antônio Carlos Xavier, e pediu que encontrássemos uma solução para fazer o Projeto Nordeste andar, e que, esta solução não poderia demorar, porque se não se encontrasse a forma de solução o Projeto seria renunciado, se encerraria o Projeto, e o governo brasileiro perderia o interesse em continuar com o financiamento."[75]

O fato do então Ministro da Educação, Paulo Renato, ser economista, provavelmente, seja o principal motivo que o motivou a requisitar técnicos do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas - IPEA, com experiência em gestão de projetos, para

[75] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.
[76] O IDH é baseado nos dados da educação, saúde e renda. Consideram como desenvolvimento: IDH de 0,000 a 0,500 - baixo; IDH de 0,501 a 0,799 - médio; IDH de 0,800 a 1,000 - alto. (PNUD, 2013)

compor a equipe técnica responsável por gerir o FUNDESCOLA. Antônio Carlos Xavier tornou-se o segundo ator mais importante do Projeto Nordeste e do FUNDESCOLA. Emílio Marques contextualizou o Projeto Nordeste, dizendo que:

> "Nós assumimos e para assumir este projeto, pela experiência que o Ministro Paulo Renato tinha nos trabalhos do Banco Interamericano, ele deu ao Projeto uma grande autonomia. Embora fosse uma diretoria dentro da Secretaria de Ensino Básico, esta diretoria se reportava diretamente ao Ministro, ou seja, estruturalmente estava dentro de uma secretaria, mas de fato funcionava direto com o Ministro. Para condução deste Projeto, ele nos deu total autonomia de administração e de gerência, dentro, obviamente, das normas de gerenciamento. Então o Projeto Nordeste conseguiu rapidamente atingir o nível de gasto previsto, inclusive foi praticamente encerrado antes da data do vencimento do empréstimo."[77]

Toda instituição financeira trabalha com números, índices, metas, prazos e resultados, de execução das ações e o gasto do recurso, ou seja, tudo o que for mensurável. Por este motivo, Emílio Marques ressaltou a importância da experiência de Paulo Renato no Banco Interamericano, que o levou a montar uma sistemática que fosse capaz de ultrapassar as barreiras impostas pela burocracia de uma instituição pública, e que se aproximasse das caraterísticas de uma instituição privada, tanto no Projeto Nordeste quanto no FUNDESCOLA. Ele justificou a criação do FUNDESCOLA, enfatizando que:

> "O Projeto Nordeste atendia somente a Região Nordeste. Diante do êxito na execução, o Projeto Nordeste foi apontado pelo próprio Banco Mundial, como um dos melhores projetos de educação naquele momento. Diante dos resultados satisfatórios pensou-se em ampliar o financiamento que absorvesse também as Regiões Norte e Centro-Oeste. Nasceu o projeto FUNDESCOLA. Instituiu-se então o maior Projeto do Banco Mundial na área social no mundo, com recursos que alçaram 1 bilhão[78] de dólares."[77]

Verificamos durante nossa experiência na Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás que um dos grandes problemas que as instituições públicas enfrentam para conseguir financiamentos internacionais é o não cumprimento das metas, prazos e monitoramento de execução das ações, avaliação dos resultados e o gasto dos recursos financiados previstos. Assim, a sistemática formulada por Paulo Renato, baseada nos paradigmas de uma instituição privada, não só garantiu o cumprimento das metas e a respeitabilidade internacional para o Brasil, como possibilitou a ampliação do recurso financeiro, das ações a serem desenvolvidas e das áreas beneficiadas pelo FUNDESCOLA.

[77] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.
[78] Observamos que o recurso do Projeto Nordeste foi de 800 milhões de dólares e do FUNDESCOLA, de 1 bilhão e 300 milhões de dólares (FUNDESCOLA, 1999, nº 26).

Emílio Marques descreveu os critérios técnicos para definir a região a ser atendida, ressaltando que:

> "O FUNDESCOLA já tem um desenho totalmente diferente do Projeto Nordeste. Ao invés de se trabalhar uma região como um todo, se foca populações alvo. Para evitar uma série de interferências políticas partidárias, se tomou como critério atender as regiões em que havia maior concentração de população, uma vez que o projeto de educação atende pessoas. Então se dividiu todos os estados das Regiões em microrregiões de acordo com o IBGE, ou seja, as microrregiões definidas pelo IBGE. Dessas microrregiões, as mais populosas eram atendidas primeiro. Então, atendia-se o primeiro grupo da maior microrregião do Estado, depois as microrregiões subsequentes e assim por diante, de acordo com os critérios do IBGE. Na distribuição dos recursos destinados à infraestrutura, eram reunidos os prefeitos desta microrregião, discutiam-se com eles os critérios com que os recursos seriam distribuídos. A partir destes critérios eram montadas planilhas e as planilhas vinham sucessivamente com recursos, assistência técnica etc. A par deste atendimento de infraestrutura se desenvolveram uma série de programas voltados para qualidade de ensino e para gestão. Para a qualidade de ensino, um deles era a Escola Ativa."[79]

Stephen Ball salientou que outro grande problema das políticas públicas refere-se às disputas dos interesses de grupos políticos e ideológicos: "o ‹‹ponto de vista pessoal›› - interesses pessoais e desejos individuais - obscurece e deprecia o igualitarismo relacionado ao ‹‹ponto de vista impessoal››" (Ball, 2011, p. 26). Tais interesses influenciam definindo os atores, a forma e os locais em que a política será executada e os recursos investidos, sobrepujando os critérios técnicos, a priorização dos locais e da população realmente necessitada e a capacidade técnica dos atores envolvidos. Emílio Marques destacou que uma das características de instituição privada estabelecida na sistemática do FUNDESCOLA foi a adoção de critérios técnicos muito definidos, fazendo com que, além de evitar a influência de grupos políticos, também facilitasse o estabelecimento das metas, prazos e avaliação dos resultados. Assim, como todas as outras ações do FUNDESCOLA, o processo de implantação do Programa Escola Ativa também foi norteado por critérios técnicos, como Emílio Marques narra a seguir:

> "Por que surge o Programa Escola Ativa? Havia, em termos gerenciais, um complicador extremamente relevante em relação às pequenas escolas rurais. Ou elas eram escolas que praticamente não tinham vínculo com a administração pública municipal nem estadual, e não tinham vínculos porque eram professores leigos em prédios que não eram de Prefeitura nem do Estado. Nestas escolas não se poderiam fazer melhorias de infraestrutura e não se poderia trabalhar com o professor na magnitude que seria necessário. Ou elas eram escolas, também pequenas e rurais, mas em prédios públicos com professores da área pública, onde o custo/aluno era bastante mais elevado do que o de um aluno da área urbana, uma vez que as despesas eram divididas por meia dúzia de alunos. Então, de um lado, no primeiro caso, a

[79] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.

> possibilidade praticamente nenhuma de financiamento, e de outro lado, uma escola que passava a absorver recursos em detrimento aos alunos do meio urbano, ou seja, dinheiro que ia para lá e ia a menos do que para os alunos do meio urbano. Além deste enfoque estrutural, elas apresentavam problemas de gestão, problemas de locomoção, problemas de professores que aceitassem ir para lá. Além das complicações pedagógicas que são de alunos de níveis diferentes de primeira, segunda, terceira classe... estarem na mesma sala."[80]

Desta maneira, Emílio Marques ressaltou que todos estes problemas pedagógicos, especialmente nas salas multisseriadas, de gestão, locomoção, custo/aluno elevado, deficiência de professores e problemas de regularização dos prédios públicos das escolas rurais (construídos, em geral, em propriedade privada), impediam a execução de todas as ações desenvolvidas tanto pelo Projeto Nordeste, quanto pelo FUNDESCOLA. As escolas rurais deviam ser priorizadas devido a sua precariedade, por meio de ações como o Projeto de Adequação dos Prédios Escolas - PAPE, Equipamentos Escolares e Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. No entanto, como Emílio Marques descreveu, as escolas rurais não podiam ser beneficiadas por estas ações do FUNDESCOLA, pois não atendiam os critérios técnicos, como prédios públicos regularizados e serem compostas "com mais de 20 alunos, para que pudessem receber recurso" (FUNDESCOLA, 2002a, p. 6). Todos estes problemas descritos foram [e ainda são] os indutores do processo de extinção das escolas, iniciado na Velha República, conforme abordamos no primeiro capítulo. Emílio Marques narrou o ‹‹contexto de influência›› internacional no processo de tradução do Programa Escola Ativa, dizendo que:

> "Por volta de 1997, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, tomamos conhecimento que na Colômbia uma experiência trabalhava com escolas rurais, numa situação de região com presença de guerrilha. Era uma a escola voltada para o aluno, ou seja, o aluno era o centro da escola. Nestas escolas unidocentes, havia problemas com professores que se ausentavam por muito tempo, problema de material didático, inadequação do currículo às situações peculiares das crianças etc.. Foi então organizado um seminário onde vários profissionais das regiões atendidas pelo Projeto foram à Colômbia e tiveram, informação, treinamento, etc., desta metodologia. Se não me engano estava envolvida, via PNUD, uma colombiana que chamada Emília. Depois apareceu a Vicky Colbert. Quando os técnicos retornaram ao Brasil, acharam que, com algumas adaptações, seria recomendável que se utilizasse esta metodologia nas escolas rurais brasileiras. Então ai começa o trabalho da Escola Ativa no FUNDESCOLA. O FUNDESCOLA era todo gerenciado por projetos. Cada projeto tinha um coordenador com poder de decisão e de selecionar os técnicos que seriam envolvidos no trabalho."[80]

[80] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.

Foi possível identificar neste discurso de Emílio Marques que o processo de tradução do modelo *Escuela Nueva* para o Programa Escola Ativa não foi um ‹‹pacote educacional››, pois envolveu, desde sua origem, a participação de diversos profissionais das regiões atendidas pelo FUNDESCOLA, que inclusive "foram à Colômbia e tiveram, informação, treinamento etc., desta metodologia"[81]. Em outro momento, Emílio Marques esclareceu que a decisão de implantar a Escola Ativa nas escolas rurais do país não foi uma imposição, pois surgiu quando os "técnicos retornaram ao Brasil, acharam que, com algumas adaptações, seria recomendável que se utilizasse esta metodologia nas escolas rurais brasileiras"[81]. Neste enunciado do discurso de Emílio Marques identificamos que, apesar de termos analisado o discurso de Vicky Colbert no ‹‹contexto de influência›› internacional, seria pertinente entrevistá-la, pois ela atuou também no ‹‹contexto de influência›› nacional. Tal entrevista foi realizada no dia 31 de março de 2014, via *Skype* (apêndice IV). Vicky Colbert discorreu sobre a fundamentação teórica do modelo *Escuela Nueva,* da seguinte forma:

> *"Sí, fue inspirado en todo el movimiento educativo de comienzo del siglo XX de las pedagogías activas. Y sobre todo, también tomó mucho del constructivismo, que parte de la base de conocimiento se construye en grupos reducidos, no sólo transmite, pero si construir conocimiento. Así que aquí, hay una fuerza muy grande del constructivismo. Sin decir que fue lo único, porque nosotros nos inspiramos en muchos autores modernos, no exactamente del comienzo del siglo, si no en muchos otros países: Vygotsky, Rousseau, Piaget, Decroly, María Montessori, John Dewey. Todos estos fueron comienzo del siglo, no podemos decir que fue sólo una escuela, eran las ideas más progresistas, pero la crítica es que estas ideas siempre llegaban a los colegios de élite, a los colegios de la gente más de mayores recursos. Y lo que Escuela Nueva hizo, posible, fue aterrizar esto masivamente en escuelas de bajos recursos económicos."*[82]

Neste sentido, Vicky Colbert reafirmou o que havia falado durante o *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas,* que o modelo *Escuela Nueva* inspirou-se no "mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa" (Gadotti, 2003, p. 142). Como abordamos no segundo capítulo, "nesse movimento da história opera-se uma verdadeira revolução no que se refere não só às concepções, mas também às práticas. É uma inversão que faz pensar no que Marx fez com Hegel, ‹‹endireitando-o››" (Gauthier & Tardif, 2010, p. 193). Dando continuidade ao nosso diálogo, Vicky Colbert discorreu sobre os fatores conjunturais, econômicos e educacionais que influenciaram a tradução do modelo *Escuela Nueva* para o Brasil, da seguinte forma:

[81] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.
[82] Vicky Colbert, entrevista via *skype,* 31 de março de 2014.

> *"Pues simples miente cuando ya, la Escuela Nueva fue escogida como un programa concreto que tenia evidencias científicas, resultados, en mejorías de resultados en mejoría de cobertura, en mejoría en todas las evaluaciones internacionales y nacionales que hizo la UNESCO y el Banco Mundial y UNICEF. Entonces, dijimos, pues, dígame-le, si quiere, para que en Brasil escojan el nombre que quieras, como Escuela Nueva, o Escuela Activa. Lo importante era la connotación del cambio de un modelo tradicional. Así, en Brasil escogió Escuela Activa. Yo creo, que sugerí a Fernando, le dije: mire, sería muy interesante dele énfasis a Escuela Activa, porque también había otras experiencias de Escuela Nueva, es un nombre muy global. Tal vez los factores económicos y pedagógicos es que, uno: Escuela Nueva ya tenían evidencias científicas, resultados probados. De modo que el Banco Mundial escogió Escuela Nueva como una experiencia, una innovación que había tenido éxito en impactar en la política pública. (...) Y sea, allá en Brasil fue mejor en la Escuela Activa, ya que tiene mucho que ver con el movimiento de la Escuela Activa. Como se puede ver, había una razón pedagógica que habían resultados, que estábamos llevando estas ideas progresistas pedagógicas a escuelas de bajos recursos económicos. Pero además, porque en Brasil, las escuelas multisseriadas, que fue donde comenzamos, inicialmente, necesitaban esta estrategia para poder garantizar su universalización de la educación primaria. Era un problema, en general, de orden Latinoamericana y mundial y, por tanto, identificó la Escuela Nueva como una respuesta para poder adapta-la al Brasil."*[83]

Vicky Colbert reforçou, assim, o discurso de Emílio Marques, sobre as questões conjunturais das escolas rurais brasileiras e a necessidade de encontrar uma alternativa, que possibilitasse atender e fortalecer as escolas rurais, para retirá-las da ameaça de extinção. Ela também justificou o envolvimento do PNUD, devido aos bons resultados que esta experiência obtivera nas avalições realizadas pela UNESCO, Banco Mundial e UNICEF. Foi possível identificar também que a sugestão do nome Escola Ativa, dada por ela, teve o intuito de vincular o Programa brasileiro ao Movimento Escola Nova/Escola Ativa, *"porque también había otras experiencias de Escuela Nueva, es un nombre muy global"*[83]. O processo de tradução do modelo *Escuela Nueva,* para o Programa Escola Ativa, foi abordado da seguinte forma:

> *"Como lo hicimos en Brasil, en el estado de Maranhão, una de las capacitadoras brasileiras fue Angélica, y ella lidero mucho este Estad. Y allá estuvo Miriam, la docente colombiana, yo la llevé a través de UNICEF, la llevamos y ella trabajó en este estado cuatro meses. Comenzamos las primeras escuelas demostrativas, con el apoyo de FUNDESCOLA y con el apoyo del Secretaria de Educación de Maranhão, ellos financiaron la adaptación del modelo a Brasil.(...) Y concretamente Angélica Frazão fue la maestra que estuve, de parte del São Luis de Maranhão, trabajando en las primeras diez escuelas en Maranhão. Allí fuimos con Fernando.(...) Sé que hubo unas personas en la Secretaria de Educación en Brasilia, como Lilian Barbosa Sena, muy entusiasta. Después nosotros tuvimos un contrato con el PNUD, cuando fuimos a capacitar a los demás secretarios de educación en las otras regiones."*[83]

[83] Vicky Colbert, entrevista via *skype,* 31 de março de 2014.

Neste enunciado de Vicky Colbert é possível observar que o estado do Maranhão foi selecionado como piloto para o processo de tradução. Tendo em vista que, neste período, o Maranhão apresentava o IDH mais baixo do Brasil, identificamos que os critérios técnicos sobrepujaram os interesses dos grupos políticos, e que, nas arenas políticas, ainda existem "espaços de articulação de discursos de justiça social e prática ética" (Ball, 2006, p. 14). Vicky Colbert corroborou a informação de Emílio Marques, ao dizer que o processo da tradução do modelo Escuela Nueva para o Brasil contou com o seu apoio e de uma professora colombiana, enfatizando que houve participação ativa de diversos profissionais das Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e dos professores das escolas rurais envolvidas. Ela ressaltou que "*No existe ninguno otro documento oficial en la traducción del modelo, simplemente tradujeron el manual nuestro que escribimos aquí en Colombia hace muchos años, no fue más*"[84], complementando que "*básicamente fui a UNICEF que me apoyó en la traducción"*[84]. As influências de outras agências internacionais no processo de tradução e implantação do Programa Escola Ativa, foram abordadas por ela da seguinte forma:

> *"Yo sé que el FUNDESCOLA tuve recursos del Banco Mundial, pero fue el PNUD que contrató la Fundación Escuelas Nuevas Volvamos a la Gente, para iniciar el trabajo en Brasil. Entonces, básicamente ese fue, fue Banco Mundial, fue UNICEF y el PNUD, fue quién nos contrató. (...) Muy cortico. Fue solamente ya para ir a Brasil hacer una capacitación, creo que en las diferentes regiones. Pero después a cada región arranco con Fernando y no supe más lo que pasó después. Sabemos que han tomado la metodología para llevarlo a la educación del campo."*[84]

Emílio Marques reforçou esta afirmação feita por Vicky Colbert ao abordar a influência do Banco Mundial nos processos de financiamento, formulação, implantação e implementação das políticas públicas desenvolvidas pelo FUNDESCOLA, da seguinte maneira:

> "Não se pode esquecer que embora o Banco tenha seu portfolio e tenha suas prioridades em termos de pobreza, etc., ele é um banco, que é amarrado em contratos financeiros. Toda a mudança substantiva que se faz no Projeto, resulta em negociações para mudanças nos contratos financeiros. O Banco, no caso do FUNDESCOLA, nunca se opôs a nada. Ele sempre foi proativo, mas sempre se discutiu muito o que se ia fazer, porque havia por trás um contrato financeiro. Eles nunca também, nos impuseram nada."[85]

O fato do Banco Mundial ser uma instituição financeira, seu portfolio e prioridades são o financiamento de ações que visam auxiliar no desenvolvimento dos países, combatendo a pobreza e a melhorias nos índices educacionais e de saúde. No entanto, Emílio Marques

[84] Vicky Colbert, entrevista via *skype,* 31 de março de 2014.
[85] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.

realçou que "sempre se discutiu muito o que se ia fazer, porque havia por trás um contrato financeiro. Eles nunca também, nos impuseram nada"[86]. Esta afirmação contradiz alguns autores que defendem um imaginário simbólico, em que "a formulação, implementação e financiamento desses projetos e programas experimentais, supletivos de carências, são entregues à responsabilidade de bancos e agências de financiamento" (Arroyo, 2007, pp. 172-173). Sobre as negociações para o processo de tradução de implantação do Programa Escola Ativa, Emílio Marques complementou o enunciado em relação à influência do Banco Mundial, afirmando que:

> "Houve apoio, mas a decisão saiu de dentro do próprio Ministério da Educação. No projeto inicial negociado com o Banco Mundial não estava prevista a Escola Ativa. Mas o FUNDESCOLA era muito dinâmico, e, em parceria com os técnicos do Banco Mundial, as ações podiam ser redirecionadas e a estrutura organizacional podia ser readequada, sempre que fosse recomendável. Os projetos tinham autonomia, mas eram articulados e coordenados centralmente. Essa coordenação central tinha que responder as idiossincrasias de cada região e de cada projeto. Assim, a estrutura mudava de acordo com o andamento da execução. Quando foi introduzida a Escola Ativa, os técnicos do Banco Mundial também não conheciam a experiência."[86]

Emílio Marques reforçou, assim, a afirmação que não existiu influência do Banco Mundial na implantação do Programa Escola Ativa, enfatizando que "houve apoio, mas a decisão saiu de dentro do próprio Ministério da Educação"[86]. Ele complementou esta afirmação, dizendo que, quanto "foi introduzida a Escola Ativa, os técnicos do Banco Mundial também não conheciam a experiência"[86]. Diante desta afirmação e como o Programa Escola Ativa não estava no escopo inicial do Projeto Nordeste, indagamos se houve algum empecilho por parte dos técnicos do Banco Mundial em financiar a implantação desta política educacional. Emílio Marques respondeu que:

> "O Banco não colocou nenhum empecilho, porque, afinal, o Programa era voltado para o ensino básico, e a Escola Ativa se enquadrava integralmente nesse âmbito. E também porque o Projeto Escola Ativa se abria em ações já contempladas no FUNDESCOLA, com por exemplo: reforma de escola, capacitação de professores, etc. No caso da Escola Ativa não houve necessidade específica de uma mudança de contrato, pois o que ocorreu de fato foi que pegamos ações existentes e as transformamos num projeto, com de fato foi feito em grande parte dos projetos do FUNDESCOLA. Eram ações que já haviam, que se canalizavam para diversas populações alvo, em intensidade e tempos diferentes. Essas ações passaram a ser canalizadas também para um nova população alvo: criança em escolas rurais unidocentes."[86]

[86] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.

Embora as escolas rurais estivessem impossibilitadas de serem atendidas pelas ações do FUNDESCOLA, como construção de escolas, PAPE e Equipamentos Escolares e o PDDE, as ações do Programa Escola Ativa poderiam ser executadas, pois além do dinheiro não ir direto para a escola, as ações como a formação de professores e a aquisição de livros didáticos e materiais pedagógicos, já estavam previstas para serem executadas diretamente pelo FUNDESCOLA. Assim, foi possível a adequação da Escola Ativa ao escopo do convênio, pois "o que ocorreu de fato foi que pegamos ações existentes e as transformamos num projeto"[87]. Quanto ao papel desenvolvido pelo PNUD, Emílio Marques ressaltou que:

> "O agente foi sempre o FUNDESCOLA, o que nós tivemos pelo PNUD, foi uma informação, que não me lembro se foi uma conferência, ou se foi uma informação escrita, mas que havia esta experiência na Colômbia. Nós tínhamos com o PNUD, um projeto com recursos do FUNDESCOLA, para financiar as ações do FUNDESCOLA. Então com estes recursos e apoio técnico do PNUD, nós levamos o pessoal para a Colômbia, para fazer esta capacitação. Não houve um envolvimento técnico substantivo do PNUD."[87]

Em outro momento de nosso diálogo, Emílio Marques complementou a informação sobre o papel do PNUD, afirmando:

> "O PNUD foi muito importante no apoio técnico. Não técnico do pessoal do PNUD, mas o apoio técnico que veio por meio de um projeto que estava no PNUD. O FUNDESCOLA fez, com os recursos do Banco Mundial, um projeto com o PNUD. Com os recursos do Banco dentro do PNUD, e com o apoio dos técnicos do PNUD, nós podíamos contratar pessoas para serem supervisores técnicos e, ás vezes técnicos. Todos os programas do FUNDESCOLA tinham o aporte de pessoal técnico contratado pelo PNUD. Para se ter ideia, o Projeto tinha mais de 200 pessoas contratadas, em alguns momentos. Destas pessoas, somente 7 ou 8 eram do quadro técnico do Ministério da Educação, as outras eram todas contratadas pelo PNUD. Essa estrutura do Projeto, também permitia que os projetos andassem com maior consistência e rapidez, porque se notássemos falhas em alguma fase, ou algum elemento do programa, buscavam-se profissionais que entendessem daquele assunto específico, procedia-se uma seleção e colocava-se este profissional lá. Este profissional não era "eterno", no momento em que o serviço dele fosse esgotado, ele era dispensado. Ele sabia quando terminaria sua função. Essa flexibilidade em trazer profissionais adequados para um determinado tipo de ação e a facilidade de poder mudar os profissionais, obviamente permitiu que se fizesse uma gestão por projetos. O comprometimento destas pessoas também era diferente do comprometimento da maioria das pessoas vinculadas ao quadro do Ministério. Os profissionais contratados pelo FUNDESCOLA sabiam que dependiam do desempenho no dia a dia, para permanecerem na sua atividade, o que não ocorre necessariamente com os funcionários públicos. Esse apoio técnico, que se fazia via projeto PNUD, permitiu que se desenvolvessem as ações de forma eficiente, e ter os técnicos já qualificados para conduzir o trabalho. Por exemplo, se tivéssemos que trabalhar com os técnicos do próprio Ministério para a Escola Ativa. Que técnicos seriam estes? No Ministério não havia técnicos que trabalhassem com educação rural. Porque o Ministério não

[87] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.

> trabalha com ação direta, é mais um órgão gestor. Nos próprios Estados, que técnicos que se tomariam no Estado para trabalhar com a área rural? Os poucos que haviam, todos já estavam ocupados. Enfim, a existência de um Projeto dentro do PNUD, permitiu que se alcançasse essa mobilidade e este compromisso com a eficácia e a eficiência."[88]

Emílio Marques detalhou a parceria com o PNUD, que possibilitou a contratação de consultorias técnicas por trabalho e tempo limitado, conforme as demandas do FUNDESCOLA fossem surgindo. Ele enfatizou que "essa flexibilidade em trazer profissionais adequados para um determinado tipo de ação e a facilidade de poder mudar os profissionais, obviamente permitiu que se fizesse uma gestão por projetos"[88]. Esta flexibilidade de contratação e demissão de técnicos, conforme o "desempenho no dia a dia, para permanecerem na sua atividade, o que não ocorre necessariamente com os funcionários públicos"[88], também é uma característica própria de instituição privada, que foi adotada na sistemática do FUNDESCOLA. Esta sistemática, entre outras coisas, permitiu *"el PNUD que contrató la Fundación Escuelas Nuevas Volvamos a la Gente, para iniciar el trabajo en Brasil"*[89]. Esta sistemática também permitiu, no ano 2000, que 70 técnicas "pudessem conhecer detalhadamente a proposta pedagógica da Escola Ativa" (FUNDESCOLA, 2000, nº 33) e que fossem contratadas, via PNUD, para dar apoio diretamente às escolas rurais que adoram a Escola Ativa. As escolas rurais do Estado de Goiás contavam com cerca de dez[90], destas assessoras técnicas contratadas pelo convênio do FUNDESCOLA com o PNUD[91]. Quanto ao ‹‹contexto de influência›› nacional dos outros órgãos do Ministério da Educação em relação ao Programa Escola Ativa, Emílio abordou da seguinte forma:

> "Em quase todos os projetos do FUNDESCOLA, havia um interesse muito direto do Ministério, porque eram ações que o Ministério desenvolvia. Inclusive, depois de alguns anos, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE somente financiava a construção de novas as escolas ou suas reformas, via FUNDESCOLA, em todo o Brasil. No Sul e no Sudeste não havia, praticamente nenhum financiamento do FNDE para infraestrutura física das escolas. Todos os recursos do FNDE destinados à infraestrutura, passavam pelo FUNDESCOLA. Em grande parte por esta razão, o Ministério tinha os olhos sempre muito voltados para os programas do FUNDESCOLA. Já a Escola Ativa despertava pouco ou nenhum interesse significativo do Ministério. E acredito ser fácil entender que o Ministério tem mais do que 40 milhões de crianças para atender e aí ficar difícil e até pouco compreensível que esteja a olhar para, sei lá quantas, 100 mil crianças, que estejam em escolinhas unidocentes, invisíveis, perdidas no meio do mato. Mas sempre os

[88] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.
[89] Vicky Colbert, entrevista via *skype,* 31 de março de 2014.
[90] A quantidade de assessoras técnicas variava a cada ano, conforme o número de escolas que fizessem adesão ao Programa Escola Ativa, pois cada uma delas atendia no máximo 20 escolas.
[91] Abordado no tópico ‹‹Aperfeiçoamento e formação de professores››, do segundo capítulo.

> técnicos do Ministério que participavam ficavam emocionados e vivamente envolvidos."[92]

Esta afirmação de Emílio Marques durante o nosso diálogo, trouxe-nos à memória a última reunião que organizamos, na condição de Coordenadora Estadual do FUNDESCOLA, no final do ano de 2000. Tratou-se de um evento, em que as crianças das escolas da zona rural vieram falar com os prefeitos recém eleitos sobre o Programa Escola Ativa. As crianças, tidas como ‹‹bichinhos do mato››, falaram de forma tão autônoma, clara e emocionada[93] sobre sua realidade e a importância da Escola Ativa em suas vidas, que fez com que todos os presentes no auditório - os técnicos, Secretários Municipais de Educação, Prefeitos e o então Diretor Nacional do FUNDESCOLA - ficassem visivelmente emocionados. Emílio Marques, ao abordar este assunto durante a entrevista, emocionou-se e duas lágrimas correram pelo seu rosto. Com a voz embargada, solicitou que encerrássemos a entrevista.

> "São muitas as coisas que, na sua linguagem, lhe escapam já: não querem que lhes escape, mais ainda, aquilo que dizem, esse pequeno fragmento de discurso – fala ou escrita, pouco importa – cuja existência frágil e incerta deve transportar a sua vida até mais longe e por mais tempo. Não podem suportar (o que é de certo modo compreensível) ouvir que se lhes diga: "O discurso não é a vida: o seu tempo não é vosso; nele, não vos reconciliareis com a morte; é possível que tenhais matado Deus sob o peso de tudo o que dissestes; mas não penseis que vos será possível fazer, com tudo aquilo que dizeis, um homem que viva mais que ele." (Foucault, 2005, p. 264)

4.2.2 Análise dos discursos nacionais no processo de extinção do Programa Escola Ativa

> "A este tema associa-se um outro, segundo o qual todo o discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e este já-dito não seria não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "nunca dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa como um sopro, uma escrita que não é senão o vazio escavado em seu próprio traço." (Foucault, 2005, p. 53)

Passados quinze anos do processo de tradução do modelo *Escuela Nueva* para o Programa Escola Ativa, no Brasil, no ano de 2012, esta política pública tem suas atividades encerradas. Durante a procura de compreender os motivos que causaram as feridas de Fernando Piza e as lágrimas de Emílio Marques, identificamos o momento conjuntural e alguns discursos que influenciaram o processo de extinção do Programa Escola Ativa. No entanto Vicky Colbert, que não teve sua voz silenciada, manifestou-se da seguinte maneira:

[92] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.
[93] Este comportamento das crianças demonstrou que, a Escola Ativa havia atingido o seu objetivo principal que é desenvolver a autonomia e a autoestima das crianças.

> *"Nunca supe de la finalización del Programa. Lo que me han dicho, pero no me consta, es que estaban usando aspectos del modelo, como la metodología de las guías para reactivar el Programa del Campo, no, el programa de la educación en el campo, pero no sé nada más. Me gustaría, pues, me dices que han cerrado muchas rurales, eso no sabía. No sé qué está pasando, se están cerrando escuelas pequeñas. Eso es muy grave! Se cierran las escuelas pequeñas, las multisseriadas, por qué? Porque otras que quedan cerca de las familias del campo. Entonces, comenzamos a ver: los padres no mandan las niñas, se las escuelas quedan lejos, se no quedan cerca. Comienza a debilitarse*."[94]

Na procura de identificar os fatores, as forças e os discursos que influenciaram o processo de extinção do Programa Escola Ativa, realizamos uma entrevista aberta, no dia 29 de novembro de 2013, em Brasília, com Thiago Thobias, Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, do Ministério da Educação (apêndice V). Ao analisar a trajetória profissional de Thiago Thobias, identificamos que sua atuação restringiu-se à área da diversidade e das questões étnico-raciais, e na assessoria parlamentar do Presidente da Comissão de Direitos Humanos, o senador Paulo Paim, filiado ao Partido dos Trabalhadores - PT. Identificamos também que ele não possuía nenhuma experiência em gestão de projetos, administração pública, políticas educacionais, mundo rural e educação rural. Embora durante o nosso diálogo abordássemos diversos assuntos, optamos por focar nossa análise apenas nos enunciados diretamente relacionados ao Programa Escola Ativa. Thiago Thobias referiu-se às políticas públicas educacionais voltadas para a zona rural, da seguinte maneira:

> "Vou contar uma história aqui: Eu não conheço mas ouvi falar que Ministro Fernando Haddad quando ia sair, a Dilma perguntou para ele: O que você não fez ainda no Ministério da Educação e acha que devia ter feito? Ele disse: O que eu mais devia ter feito e não consegui fazer foi escola do campo. Ela disse: Então antes de você sair tente fazer alguma coisa para organizar. Com isto veio o Programa, em 2012 surgiu, que faz parte de nossa diretoria, que é o PRONACAMPO, que trabalha quatro eixos principais: gestão, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada, educação de jovens e adultos, educação profissional e infraestrutura física e tecnológica."[95]

Fernando Haddad foi Ministro da Educação entre julho de 2005 e janeiro de 2012, ou seja, durante seis anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e no primeiro ano do governo de Dilma Rousseff, quando descompatibilizou do cargo para candidatar-se a prefeito de São Paulo. A Coordenação Geral de Educação do Campo - CGEC, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico – Raciais, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação,

[94] Vicky Colbert, entrevista via *skype,* 31 de março de 2014.
[95] Thiago Thobias, entrevista, Brasília, 29 de novembro de 2013.

foi criada no ano de 2004. Assim, a SECAD foi criada um ano antes de Fernando Haddad ser Ministro da Educação, e existiu durante todo o período de seu mandato. Durante sete anos de existência destes órgãos federais, que foram criados para desenvolverem políticas públicas educacionais voltadas para a educação do campo, não conseguiram desenvolver nenhuma política?

Durante o nosso diálogo, Thiago Thobias referiu-se ao Programa Escola Ativa de seguinte forma: "Eu conheci de forma superficial. Não posso dizer que eu tenha um grande entendimento do Programa, mas eu conheci. Claro! Este esqueletinho aqui, faz parte do *kit* educacional da Escola Ativa"[96]. O Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as Relações Étnico-Raciais referiu-se ao ‹‹contexto de influência›› nacional, que motivou a extinção do Programa Escola Ativa, ressaltando que:

> "Quanto a política do Ministério da Educação, acho que o Programa Escola Ativa não continua, mas acho que governo, mudança de gestão, tudo muda também, muda muito o nome. A Escola Ativa foi um grande programa. Existem críticas dos movimentos sociais em relação a pedagogia, ao método da pedagogia, principalmente ao método pedagógico do Programa Escola Ativa. Eu acho que este é um dos pontos que eu mais escuto nesta minha passagem, escuto nos municípios. Mas eu acho que qualquer coisa, para quem não tem nada, absolutamente nada no campo, foi muito importante o Programa Escola Ativa chegar para estas comunidades."[96]

Thiago Thobias confirmou que a principal motivação para a extinção do Programa Escola Ativa foi a mudança de governo, ao dizer que "acho que governo, mudança de gestão, tudo muda também, muda muito o nome"[96]. Thiago Thobias também atribuiu a extinção do Programa Escola Ativa a críticas dos movimentos sociais. Além das críticas anteriormente mencionadas, ele referiu-se também, aos protestos realizados pelo "movimento de luta social no campo, como o MST e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, que alegavam ter acumulado experiências pedagógicas, como a Pedagogia da Terra e o Ensino por Alternância" (Freitas, 2011, p. 44). A Pedagogia da Alternância não atende as escolas rurais da primeira fase do ensino fundamental, como a Escola Ativa atendia. As escolas da Pedagogia da Alternância atendem a segunda fase do ensino fundamental e ensino médio profissionalizante, e são voltadas para a "formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio" (MEC, 2012c, p. 41). O MST possui 1.800 escolas públicas de primeira e segunda fase do ensino fundamental, onde "divulga a história da luta dos trabalhadores, que prepara as pessoas para a organização coletiva e para a autogestão, sendo este construído na

[96] Thiago Thobias, entrevista, Brasília, 29 de novembro de 2013.

experiência de luta dos sem-terra" (Vendramini, 2005, p. 78), ou seja, trata-se de um ensino ideológico e não de uma metodologia pedagógica.

Thiago Thobias enfatizou o estado de abandono das escolas rurais multisseriadas da primeira fase do ensino fundamental, ao dizer que "qualquer coisa, para quem não tem nada, absolutamente nada no campo, foi muito importante o Programa Escola Ativa chegar para estas comunidades"[97]. Neste enunciado ele também confirma que, o Programa Escola Ativa era a única política pública educacional, na esfera nacional, voltada para as escolas rurais multisseriadas, da primeira fase do ensino fundamental, que já existiu no Brasil. Em outro momento, Thiago Thobias acrescentou que:

> "Eu hoje vejo um conjunto de professores e rede de profissionais, que se formaram a partir do Programa. Na minha concepção e na minha gestão. Qual é o meu objetivo? Eu estou construindo uma ponte entre a Escola Ativa e agora a Escola da Terra, que é o novo programa que trabalha para as escolas multisseriadas. É muito importante a ponte. Nós não podemos destruir a política e chegar aqui apagar, passar um pincel, ‹‹Isto aqui não existiu.›› ‹‹Isto aqui é ruim ou isto aqui é bom›› Acho que é muito importante integrar as políticas e as ações. As pessoas passaram por um projeto formativo. Era um projeto formativo nucleado que multiplicava. Eu acho que é uma experiência interessante. (...) Uma visão só da administração é uma coisa, mas quando eu vou lá na ponta vejo o professor feliz. ‹‹Eu participei da Escola Ativa›› batendo no peito, tem orgulho, tem uma marca ‹‹Eu fui da Escola Ativa Thiago. Cadê isto? O que aconteceu?›› Tem outros também que reclamam ‹‹Eu não gostei disto››, eu acho que deve ser aperfeiçoado. A finalização do Programa em si, eu não tenho toda a memória, todo o histórico. Quando eu cheguei aqui já estávamos migrando para um outro processo, que é a Escola da Terra, que a gente está criando. Mas temos que estabelecer uma conexão, uma ponte. Este é meu grande objetivo, estabelecer uma conexão de quem participou ou não. Na Escola da Terra que é o que substitui a formação continuada, o marco seria pegar e formar os professores que não participaram em nenhuma formação da Escola Ativa. Até ali seriam 14 mil professores, que poderiam fazer adesão à Escola da Terra. Um critério seria que não tivesse participado da Escola Ativa. Isto mostra o reconhecimento da política na formação."[97]

É possível identificar neste discurso de Thiago Thobias o reconhecimento da existência de "um conjunto de professores e rede de profissionais, que se formaram a partir do Programa"[97], e que, "não podemos destruir a política e chegar aqui apagar, passar um pincel"[97]. Ele assumiu que "uma visão só da administração é uma coisa"[97], mas quando conversa com os professores observa que eles sentem orgulho em ter participado do Programa Escola Ativa, que lamentam sua extinção e que questionam: "Thiago. Cadê isto? O que aconteceu?››"[97]. Thiago Thobias falou que planeja construir ‹‹uma ponte›› entre a Escola Ativa e a Escola da Terra. Embora seja uma proposta pertinente, acreditamos que o Ministério

[97] Thiago Thobias, entrevista, Brasília, 29 de novembro de 2013.

da Educação terá dificuldades em realiza-la, pois para se construir uma ponte é necessário retomar de onde parou, reavaliando, discutindo, com os Secretários estaduais e municipais de educação, com os coordenadores e professores das escolas rurais. Montar uma equipe técnica que realmente conheça o Programa Escola Ativa. Para isto, ele precisaria iniciar esta ponte pelos municípios que fizeram adesão e não que o critério "seria que não tivesse participado da Escola Ativa"[98]. Thiago Thobias ressaltou que quando chegou no Ministério da Educação, já estavam "migrando para um outro processo, que é a Escola da Terra, que a gente está criando"[98]. Constatamos assim, que o Programa Escola Ativa foi extinto sem que tivessem criando outra política pública educacional para atender as 74.112 escolas rurais e as 93.493 turmas multisseriadas, da primeira fase do ensino fundamental que existiam no Brasil, no ano de 2012 (tabela 7).

4.3 Análise dos discursos no ‹‹contexto de influência›› local do Programa Escola Ativa

> "De modo geral, a análise política necessita ser acompanhada por cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispomos a entender os graus de "aplicação" e de "espaço de manobra" envolvidos na tradução das políticas nas práticas ou na diferencial "trapaça" das disciplinas da reforma." (Ball, 2011, p. 30)

Com o intuito de investigar os efeitos do ‹‹contexto de influência›› internacional e nacional no contexto local, optamos analisar os discursos dos dirigentes dos quatro municípios onde realizamos nosso trabalho de investigação para a elaboração da dissertação de mestrado, no ano de 2011. Inicialmente pretendíamos comparar as percepções dos prefeitos, em 2011, quando o Programa Escola Ativa ainda estava em execução, com sua percepções após sua extinção. No entanto, no ano de 2012, houve eleição e apenas um dos prefeitos foi reeleito, inviabilizado a comparação dos discursos. Assim, retornamos aos municípios em que realizamos a pesquisa no ano de 2011, para realizar uma investigação arqueológica, com o objetivo de encontrar os vestígios e as percepções dos dirigentes municipais sobre a extinção do Programa Escola Ativa. A identificação da trajetória profissional dos sujeitos, cujos discursos são analisados no ‹‹contexto de influência›› local, encontra-se no apêndice VI.

[98] Thiago Thobias, entrevista, Brasília, 29 de novembro de 2013.

4.3.1 Análise dos discursos no ‹‹contexto de influência›› local pós extinção do Programa Escola Ativa

> "O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência." (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 306)

Durante o nosso diálogo com os prefeitos abordamos diversos assuntos como: o Programa Escola Ativa e os efeitos de sua extinção, a extinção das escolas rurais, transporte escolar, o papel da escola rural no desenvolvimento e orçamento da educação[99]. Assim, ao analisarmos estes discursos identificamos os seguintes enunciados: ‹‹escola multisseriada››, ‹‹extinção das escolas rurais››, ‹‹escola rural››, ‹‹transporte escolar››, ‹‹gasto com transporte››, ‹‹orçamento››, ‹‹escola rural e desenvolvimento local››, ‹‹Programa Escola Ativa›› e ‹‹extinção do Programa Escola Ativa››.

O primeiro município selecionado foi Abadiânia. No início de nosso diálogo, o prefeito informou-nos que haviam extinguido as três escolas rurais que existiam, no ano de 2011, as quais fizeram parte do universo da nossa investigação do mestrado. Wilmar Arantes frisou que o motivo da ‹‹extinção das escolas rurais›› em Abadiânia foi devido à escassez de alunos nas escolas. Ele salientou que, no ano de 1988, existiam 35 escolas rurais, e que, em apenas 25 anos, todas estas escolas foram fechadas. Wilmar Arantes realçou que "hoje você não encontra uma quantidade de alunos, na zona rural, para encher uma sala de aula"[100] . Lembrando que Emílio Marques ressaltou durante nosso diálogo, que um dos problemas da escola rural é que "o custo/aluno era bastante mais elevado do que o de um aluno da área urbana, uma vez que as despesas eram divididas por meia dúzia de alunos"[101].

Rolando Queiroz, prefeito de Alexânia, corroborou a informação de Wilmar Arantes, ao dizer que "as escolas da zona rural foram acabando em função da demanda, que foi deixando de existir"[102]. Ele acrescentou que existe uma oscilação muito grande da demanda de alunos nas escolas da zona rural, pois "as pessoas mudam de uma região para outra, ou mudam da zona rural para a cidade, ou da cidade para a zona rural"[102]. Nivaldo Melo, prefeito

[99] Abordados no primeiro capítulo.
[100] Wilmar Arantes, entrevista, Abadiânia, 27 de novembro de 2013.
[101] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.
[102] Rolando Queiroz, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

de Pirenópolis, ressaltou lembrar-se de "que em 82, tinha cerca de 70% do eleitorado na zona rural. Hoje é ao contrário 80% na cidade e 20% na zona rural, mudou o perfil"[103]. Francisco Júnior, prefeito de Terezópolis de Goiás, afirmou acreditar que a extinção das escolas rurais deu-se pelo fato das famílias deixarem "a zona rural e virem para a cidade, e consequentemente, as escolas que funcionavam na zona rural migrassem também para a cidade"[104].

Wilmar Arantes exprimiu suas percepções sobre a ‹‹escola multisseriada››, dizendo que "você coloca o multisseriado na zona rural, você tem que ter dó do professor e tem que ter pena do aluno. Porque o aluno vai aprender pouco"[105]. Ele acrescentou que, quando "você trabalha com os alunos na escola seriada, você tem professores de melhor qualidade. Tudo até a própria escola, a estrutura das escolas, os professores são melhores, mais atualizados e até tem mais tempo para poder lidar com aquelas matérias"[105]. Estas justificativas que Wilmar Arantes utilizou para extinguir 100% das escolas rurais foram as mesmas utilizadas pelas pessoas que criaram os grupos escolares, no período da República Velha (Saviani, 2007) e pela equipe técnica de Juiz de Fora (Romão, 1992)[106].

Rolando Queiroz discordou destes paradigmas sobre a ‹‹escola multisseriada››, ao ressaltar que é "claro que o professor tem que ser preparado! Uma coisa é você dar aula para uma série e outra coisa, é dar aula para três, quatro séries, ao mesmo tempo"[107]. O prefeito de Alexânia acrescentou que "não pode inibir o aluno de aprender além do que o currículo dele determina. Se ele está na primeira série e a professora está explicando alguma coisa da segunda e tem condições de assimilar aquele entendimento, para ele é excelente"[107]. O prefeito de Terezópolis de Goiás complementou, dizendo que "a troca de experiência de crianças de várias faixas etárias, deve ser importante, porque o aprendizado é mais completo"[104]. Francisco Júnior ressaltou que se o aluno for acompanhado "pelo professor e tendo este respaldo do profissional da educação, eu acredito que realmente traz um aprendizado, um ganho de experiência, uma troca de informação, de crescimento mútuo, entre todos, inclusive com os profissionais da educação"[104].

Wilmar Arantes se contradiz ao falar de suas percepções sobre a ‹‹escola rural›› em que estudou, dizendo que em "um ano de alfabetização na escola rural, que era multisseriada,

[103] Nivaldo Melo, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[104] Francisco Júnior, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.
[105] Wilmar Arantes, entrevista, Abadiânia, 27 de novembro de 2013.
[106] Abordados no primeiro capítulo deste trabalho científico.
[107] Rolando Queiroz, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

eu sabia escrever, eu sabia ler, eu sabia fazer conta, em caneta, de todas as operações aritméticas e sabia a tabuada toda"[108]. Ele confirmou esta contradição, frisando que atualmente é "contra a escola multisseriada, mas eu não posso falar, que ela não me serviu no passado"[108]. Nivaldo Melo ressaltou que, quando estudou na escola rural multisseriada, ela "era uma coisa fantástica eu poder ir para uma escola daquela, era aquilo que a gente tinha. Pirenópolis, naquele momento, não tinha nem televisão, era uma ou outra família que tinha"[109].

Identificamos durante o nosso diálogo com os prefeitos duas perspectivas muito distintas sobre o papel da ‹‹escola rural e o desenvolvimento local››. Wilmar Arantes afirmou acreditar que "se o pai consciente quer uma escola de qualidade, ele não ia deixar uma criança no multisseriado, lá na roça. Ele ia, certamente, mudar para a cidade. Porque não tinha transporte, ele tinha que mudar para cá"[108]. Talvez esta percepção tenha contribuído também para a extinção de todas as escolas rurais de seu município. Todos os outros prefeitos investigados discordaram desta perspectiva. Ronaldo Queiroz afirmou que "o ideal seria, que todos os municípios tivessem condições de manter todas as escolas funcionando, para evitar que esses alunos viessem para a cidade"[110]. O prefeito de Alexânia enfatizou que sempre defendeu "a tese de que a permanência do aluno no seu habitat natural, lá junto dos seus pais, é mais produtivo para ele"[110]. Ronaldo Queiroz acrescentou que o aluno ficando na escola da zona rural "vai ficar longe dos problemas comuns da cidade hoje, que é a má companhia, os problemas de ordem de segurança, de uso de drogas"[110]. O prefeito de Alexânia complementou dizendo que se "você esvazia a área rural, começa a trazer as crianças para a cidade. Você trás a criança hoje, amanhã o pai vem atrás. Você vai esvaziar a área rural"[110]. Nivaldo Melo ressaltou que, "se o filho vem pra a cidade, automaticamente, você não ter mais o homem do campo"[109]. Francisco Júnior enfatizou que tem "conversado com pessoas da zona rural e muitos tem saudade quando existiam as escolas na zona rural, muitos quando falam, falam com um saudosismo muito grande"[111]. O prefeito de Tesezópolis de Goiás salientou acreditar "que para o fortalecimento da região, o crescimento da região, seria importante a reativação das escolas rurais, uma vez detectada a demanda necessária"[111]. Ronaldo Queiróz O prefeito de Alexânia salientou que vem passando por algumas dificuldades, pois o "Governo Federal hoje está oferecendo muita facilidade de construir escola. Só que você

[108] Wilmar Arantes, entrevista, Abadiânia, 27 de novembro de 2013.
[109] Nivaldo Melo, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[110] Rolando Queiroz, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[111] Francisco Júnior, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.

constrói a escola, tem um custo adicional pesado: tem diretor, coordenador, professor, auxiliar de serviços gerais, merendeira, e não tem o recurso para o custeio"[112]. O prefeito de Alexânia acentuou que existe "outra situação que deve ser analisada: Quando você traz o aluno para a zona urbana, ‹‹que é uma tese que, eu não defendo››, passa por uma série de dificuldades também, inclusive operacional, que é o transporte para estes alunos"[112].

Ronaldo Queiróz frisou que, "normalmente as prefeituras, hoje têm dificuldade de transporte, pois praticamente todos eles são terceirizados. Não conheço uma prefeitura, que tenha uma frota própria de transporte escolar, que seja uma frota decente"[112]. Ele acrescentou que vai leiloar a frota escolar do município de Alexânia, "porque não traz nenhuma segurança para o aluno. A escola da zona rural o ideal seria, que todos os municípios tivessem condições de manter todas as escolas funcionando, para evitar que esses alunos viessem para a cidade"[112].

Wilmar Arantes salientou que, em relação ao ‹‹transporte escolar››, o "gasto é alto, porque a maioria é terceirizado"[113]. Ele ressaltou que o "único inconveniente que eu vejo, nesta questão de trocar o multisseriado pelo seriado, e concentrar os alunos em um lugar só, é porque todas as vezes você viaja, algum risco está acontecendo, não tem como"[113]. O prefeito de Abadiânia enfatizou que gostaria "que os alunos da zona rural deixassem de levantar de madrugada, porque eles levantam muito cedo, para vir para a cidade"[113]. Neste sentido, ele propôs que as crianças parassem "de levantar de madrugada e ao invés deles vir cedo, vir a tarde, mas os pais não aceitaram"[113]. Wilmar Arantes afirmou que intencionava que o ‹‹transporte escolar›› fosse "no período vespertino, por volta das 11h ou 10h, ele tem que levar o menino no ponto, para o ônibus apanhá-lo. Depois ele tem que ir 6h ou 7h da noite, para pegar o menino de volta"[113]. Ele explicou que os pais não aceitaram a proposta, pois estes horários ficam "no meio do dia e atrapalhava a vida do lavrador"[113]. Identificamos que estas crianças gastam cerca de quatro ou cinco horas, todos os dias, dentro do ‹‹transporte escolar››, isso quando não acontece nenhum imprevisto, como algum defeito no veículo que transporta estas crianças. Qual será o aproveitamento na aprendizagem das crianças após passar cerca de cindo horas dentro de um ônibus, abrindo e fechando porteiras, enfrentando buracos, lama, poeira e calor? Quantas horas as crianças têm para fazer suas atividades de casa? Quantas horas estas crianças têm para brincar e para viver sua infância?

[112] Rolando Queiroz, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[113] Wilmar Arantes, entrevista, Abadiânia, 27 de novembro de 2013.

Nivaldo Melo enfatizou que é contra o ‹‹transporte escolar››, tendo em vista que ele "ajudou a migrar as famílias para a cidade, tirou o homem do campo"[114]. Além disso existem diversos problemas, como: "o transportador não vai, a estrada não funciona, a ponte caiu, é tanta coisa, que o menino começa a perder aula. O pai enfeza com o transporte e muda para a cidade"[114]. O prefeito de Pirenópolis ressaltou que eles construíram escolas polos para minimizar este problema, pois ele acredita que "o transporte tem que ser polarizado, em pequenas distâncias, para que coisa de meia hora a mãe, o pai tenha acesso à escola, ao filho"[114]. Nivaldo Melo enfatizou que a polarização das escolas rurais possibilita o fortalecimento do "vínculo com aquela região, porque só assim, vai diminuir a quantidade de pessoas do campo na cidade"[114]. Ele salientou que, antigamente, existia criança que saía de casa quatro horas da manhã e "ficava quase 12 horas, longe da família. Da maneira que fizemos, hoje nossas crianças saem seis horas da manhã de casa, quando chega meio dia, meio dia e pouco, ela já está em casa novamente"[114]. Nivaldo Melo acrescentou que, assim as "linhas ficaram menores, mais curtas, carregam menos gente, mais segurança, não tem transtorno, não tem reclamações de pais. Não fui chamado nenhuma vez no Ministério Publico, porque o transportador não puxou e uma série de coisas"[114]. O prefeito de Pirenópolis considerou que esta polarização significou "um avanço com relação ao transporte, para dar esta tranquilidade ao pai. O homem que está lá tirando leite, tocando sua lavoura, tem que ter uma tranquilidade que o filho recebe uma boa escola, e que, seja transportado com segurança"[114].

Francisco Júnior afirmou que, "embora o município tenha uma zona rural pequena, são só 101 km^2, mas nós temos demanda e são seis linhas, que operam no município, buscando os alunos das diversas áreas e regiões, que trazem para as escolas do município"[115]. O prefeito de Terezópolis de Goiás salientou que, "a legislação está cada dia mais exigente, quanto à utilização dos equipamentos, o micro-ônibus tem que estar num estado de qualidade, de acordo com as normas do Tribunal, do Ministério Público, uma vez que está transportando vidas, são crianças"[115]. Ele ressaltou que, "isto tem onerado os cofres públicos do município e também utilizado um capital humano significativo e também, nos deixando preocupados quanto à conservação dos veículos"[115].

Nivaldo enfatizou que "o transporte escolar é um problema para as prefeituras, em termo de orçamento"[114]. Ele exemplificou que, no ano de 2012, o estado passava para o

[114] Nivaldo Melo, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[115] Francisco Júnior, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.

município "10 parcelas de 67 mil reais, para eu puxar 600 alunos do estado. Eu puxava 297 alunos para a Prefeitura e tinha que completar mais 100 mil, 120 mil, porque dava 180, 170 mil, dependendo da quantidade de dias de aula"[116]. Nivaldo Melo informou que, o "estado não tem um calendário de pagamento, recebi maio e fui receber novamente, só em novembro. Eu tenho que pagar o transportador todo mês e não posso falar, que o estado não me pagou"[116]. Ele ressaltou que, o "governo federal, no ano passado, para transporte escolar mandou apenas 18 mil reais, o ano todo"[116].

Wilmar Arantes salientou que "o que está errado é a distribuição de renda do país, que é muito ruim"[117]. Ele explicou que, "arredondando, não é este número exato, 70% do dinheiro do país está nas mãos da União, tem 20% nas mãos dos Estados e tem 10%, nas mãos de cinco mil e tantos municípios"[117]. O prefeito de Abadiânia enfatizou que, no dia 29 de novembro, iria "receber duzentos mil de FPM[118]. Sabe quanto eu gasto com transporte escolar? Duzentos mil"[117]. Por isto ele perguntou: "Onde está o dinheiro para comprar pneu? Onde está o dinheiro para arrumar as estradas vicinais?"[117]. Wilmar Arantes informou que já havia reformado "seis pontes de janeiro para cá. É reformado primeiro onde o transporte escolar passa, mas tem 15 ou 20 para arrumar ainda"[117].

Wilmar Arantes falou, no enunciado referente ao ‹‹Programa Escola Ativa››, que ouviu "falar muito da extensividade, da importância do projeto, mas não vivi assim, exatamente, não, porque sou de outra área, não sou da área da educação"[117]. Ele acrescentou que "a Secretária de Educação estava falando, que tinha material de qualidade"[117]. Wilmar Arantes concluiu que, "se era coisa boa, foi ruim ter acabado"[117]. Ronaldo Queiróz afirmou, não ter conhecido o ‹‹Programa Escola Ativa››, "porque eu não era mais prefeito e tive a informação, que a partir de 2012, o Programa acabou"[119]. Entretanto, ele equivocou-se ou esqueceu-se, pois durante o período do seu primeiro mandato, entre os anos de 2005 a 2008, a Escola Ativa estava em execução nas escolas rurais de Alexânia.

Nivaldo Melo ressaltou ter conhecido o ‹‹Programa Escola Ativa››, afirmando ter participado "muito, porque gosto muito de estar perto da educação. Eu acho que é o caminho do Brasil"[116]. Ele acrescentou que a educação não muda, "enquanto nós governantes, o prefeito, o governo, o Governo Federal, não mudarmos, não tivermos uma visão diferenciada,

[116] Nivaldo Melo, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[117] Wilmar Arantes, entrevista, Abadiânia, 27 de novembro de 2013.
[118] Fundo de Participação dos Municípios - FPM - é a parcela das receitas federais arrecadadas pela União é repassada aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Tesouro Nacional, s/d)
[119] Rolando Queiroz, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

de olhar a educação como meio transformação efetiva, verdadeiramente, com mais recursos, com aplicação correta"[120]. Nivaldo Melo salientou que a "Escola Ativa, é uma dinâmica diferenciada, que dá uma segurança para o pai, para a mãe, para o ‹‹piãozinho›› que trabalha lá na fazenda, para o dono da fazenda ter a certeza que o pião está"[120]. Ele afirmou que o Programa Escola Ativa, "teve um papel extremamente importante, principalmente em nosso município, que a zona rural é grande, o território nosso é grande. Para mim não importa o nome, o que importa para mim, é não ver nenhuma criança fora de sala de aula"[120]. Nivaldo Melo frisou que "a educação tem que ser tratada em rede. Não importa se é: Escola do Campo, Escola Ativa, Escola mais Educação, eu acho que precisa de ter esta dinâmica"[120]. Ele concluiu dizendo acreditar que a extinção do Programa Escola Ativa não provocou muito impacto na escolas rurais, pois "o que você aprendeu, você pode fechar os olhos, que continua com você. Não importa o rótulo. A política pública não é do Nivaldo, é do povo. O grande líder é o que delega"[120].

Francisco Júnior falou, em relação ao Programa Escola Ativa, que, durante os 8 anos que seu pai foi prefeito de Terezópolis de Goiás, teve conhecimento da "satisfação que tinham em torno do ensino, da união com os profissionais da educação e principalmente na zona rural, que é a escola de Marinápolis"[121]. Ele afirmou que a Escola Ativa "deixou marcas e saudade, para vários alunos, professores e pais também. Não conhecia muito a fundo, mas era sabido sim, que trouxe um índice de satisfação grande, na cidade"[121]. Quanto aos efeitos decorrentes da extinção do Programa Escola Ativa, Francisco Júnior realçou que "a educação é muito dinâmica, as demandas são diárias. Sem dúvida um projeto que vinha funcionando há 13 anos, deixar de existir assim"[121]. Ele salientou que, pelo que foi informado, a Escola Ativa aos poucos "foi perdendo força, por conta das consequências das esferas de governo, e ele deixar de existir"[121]. Francisco Júnior concluiu dizendo que, sem dúvida, a extinção da Escola Ativa gerou "um impacto negativo, porque era um Projeto que deixou um nível de amadurecimento, levou às crianças oportunidades e se não foi seguido e não foi criado nenhum outro, que o substituísse a altura, com certeza deixa uma marca negativa"[121]. Desta maneira, os prefeitos foram unânimes em expressar sua insatisfação com a extinção do Programa Escola Ativa, sem criar nenhuma outra política pública educacional para substituí-la, voltando a relegar a educação rural ao esquecimento, à invisibilidade e ao abandono.

[120] Nivaldo Melo, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[121] Francisco Júnior, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.

CAPÍTULO 5.

O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

Aqui estou também interessado em questões sobre a ontologia da política, ignoradas por essa concepção: particularmente, a forma como nós tornamos as políticas encarnadas. Há um silêncio surdo no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos. Tanto as pessoas que "fazem" as políticas quanto as confrontadas com elas são deslocadas. Ao lado disso, em muitos estudos sobre "implementação", as pessoas estão implícitas.

Ball, 2011, p. 46

Quando as políticas saem do contexto da influência entram no mundo da prática, onde estão sujeitas ao processo da produção de textos, o que corresponde a um novo processo de tradução e reconstituição das políticas (Ball, 2009). Assim, o ‹‹contexto da produção de textos›› é o primeiro momento da abordagem do ciclo de políticas em que acontece o trabalho de tradução dos discursos. No ‹‹contexto da produção de textos›› os interesses e as disputas são consolidadas, ganham formato, deixam de ser ‹‹palavras soltas no ar›› para adquirir um corpo, que pode assumir a forma de uma lei, de uma norma, de diretrizes, projetos básicos, manuais de orientação, ou seja, de textos legais ou institucionais (Ball, 2009). Estes textos envolvem novos atores que possuem suas próprias crenças, suas culturas, suas percepções e suas teorias, as quais nem sempre coincidem com as dos idealizadores, ou autores do discurso da política. Cada um destes autores deve ser entendido "não como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de argumento do discurso, como unidade e origem de suas significações, com foco da sua coerência" (Foucault, 1997, p. 22). Por este motivo, o trabalho de tradução dos discursos que influenciaram a idealização da política não é linear (Ball, 2009), não é feito de forma automática, envolve novo momento de lutas, contradições e conciliações, entre diversos interesses econômicos, ideológicos e dogmas de grupos políticos.

> "Ora, o que caracteriza a análise discursiva enunciativa não é despertar os textos de seu sono atual para redescobrir, reencantando as marcas ainda legíveis à sua superfície, o fulgor do seu nascimento; trata-se, pelo contrário, de os seguir ao longo do seu sono, ou antes de levantar os temas aparentados do sono, do esquecimento, da origem perdida, e de investigar que modo de existência poderá caracterizar os enunciados, independentemente da sua enunciação, na espessura do tempo em que subsistem, onde são conservados, onde são reactivados e utilizados, onde são também, mas não por a tal terem originalmente sidos destinados, esquecidos, eventualmente até mesmo destruídos." (Foucault, 2005, p. 166 -167)

Seguindo esta orientação de Foucault (2005), o contexto da produção de textos procura identificar a origem perdida e até mesmo destruída, as ‹‹vozes›› esquecidas e silenciadas nestes textos, considerando-se que existe "um silêncio surdo no coração destes textos, diligentes, abstratos e metódicos" (Ball, 2011, p. 46). Assim, o ‹‹contexto da produção de textos›› da abordagem do ciclo de políticas analisa os pontos convergentes e os pontos divergentes, existente entre a política idealizada e a política escrita, pois "no fundo da linguagem falada, como da escrita, o que se descobre é o espaço retórico das palavras" (Foucault, 1966, p. 168). A tradução dos discursos que influenciaram a formulação ou idealização das políticas em textos formais, muitas vezes tornam-se traição pois,

> "um conjunto de "praticantes" recalcitrantes, conservadores e de mente estreita aparece por mágica. Estão escondidos atrás de portas fechadas, resistem às mudanças, mantendo seu compromisso ingênuo com o progressivo, com o antirracismo, com os professores de sala de aula (quando eles "deviam" estar fazendo pesquisa) ou com grupos de trabalho(quando eles "deviam" estar em sala de aula)." (Ball, 2011, p. 46)

Desta maneira a análise do ‹‹contexto da produção dos textos›› do Programa Escola Ativa, utilizando a abordagem do ciclo de políticas (Ball et. al., 1992), no primeiro momento, constituiu-se por meio da análise dos textos legais que normatizam e regulamentam a educação rural no Brasil: a Lei de Diretrizes de Bases Nacional – LDB nº 9.394/96 ; a Resolução nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, denominada de Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; e a Resolução nº 2, de 2008, do Conselho Nacional de Educação, denominada de Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.

No ‹‹contexto da produção dos textos›› do processo de extinção do Programa Escola Ativa analisamos: a Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, de 18 de abril de 2011; a Nota Técnica nº 002 – CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012 (MEC, 2012a); a Nota Técnica nº 093 – CGEC/SECADI/MEC, de 25 de outubro de 2012 (MEC, 2012b); e o Relatório de encerramento das atividades desenvolvidas pelo Programa Escola Ativa, da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEE, 2012).

5.1 Aspectos legais do Programa Escola Ativa

Durante o primeiro e segundo capítulo, citamos alguns textos legais que influenciaram a educação rural, envolvendo a primeira fase do ensino fundamental no Brasil. No tópico em que narramos alguns elementos contextuais da educação rural brasileira, citamos: a Constituição de 1824, que garantiu a instituição primária a todos os cidadãos; a Lei Geral de Ensino de 1827, que criou as Escolas de Primeiras Letras, com ensino mútuo, onde não existia a divisão por séries; a LDB nº 5.692/71 de 11 de agosto, que estabeleceu que as empresas comerciais, industriais e agrícolas eram obrigadas a oferecer "o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos" (LDB 5.692/71, Artigo 47), e a adequação do calendário escolar ao período de plantio e de

colheita nas escolas rurais. Entretanto, o Artigo 3º da LDB nº 5.692/71 de 11 de agosto, estimulou a extinção das escolas multisseriadas rurais e priorizou o ‹‹treinamento profissional››. No tópico referente à contextualização do Programa Escola Ativa, nós citamos a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu diversas antigas reivindicações dos professores (Saviani, 2007) e a Lei nº 9.424/96, do FUNDEF, o qual definiu a percentagem de recursos que seriam destinada ao ensino fundamental e a forma que deviam ser investidos. No entanto, pode-se afirmar que estes diplomas geraram um efeito perverso ao estimular a extinção das escolas rurais.

No tópico referente à ‹‹contextualização do Programa Escola Ativa››, a presentado no primeiro capítulo, analisamos a LDB nº 9.394/96, a qual procurou desvincular a educação rural da educação urbana, pois estabeleceu que "os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região" (LDB 9.394/96, Artigo 28). Entretanto, ela foi omissa em relação ao financiamento e extinção das escolas rurais e ao transporte escolar. A LDB nº 9.394/96 também foi abordada no segundo capítulo, no tópico referente ao ‹‹calendário e sistema de aprovação flexíveis››, pois estabeleceu que a "educação básica poderá organizar-se em séries anuais, 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" (LDB 9.394/96, Artigo 23). A LDB nº 9.394/96 determinou a "adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" (LDB 9.394/96, Art. 28). A LDB nº 9.394/96 foi abordada novamente no tópico referente ao ‹‹aperfeiçoamento e formação de professores e professoras››, do segundo capítulo, por ter estabelecido que até "o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (LDB 9.394/96, Art. 87), mas abriu uma exceção, no Artigo 62, pois admitiu, "como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (LDB 9.394/96, Art. 62). A LDB nº 9.394/96 definiu que a formação de profissionais da educação devia ser fundamentada pela "associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades" (LDB 9.394/96, Art. 61). Certificamos, assim, que o Programa Escola Ativa estava em consonância com todas as normas estabelecidas por estas Leis e, de forma especial, estava provendo as adequações necessárias à realidade do mundo rural.

A Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação - CNE, que estabeleceu as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, em seus Artigos 2º e 5º, estabeleceu que "estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo à Diretrizes Curriculares Nacionais" (CNE 1/02, Art. 2º). Estes Artigos contrariaram o Artigo 28, da LDB nº 9.394/96, pois vinculam a educação rural à educação urbana. No entanto, o parágrafo único do Artigo 2º, se contradiz ao definir que "a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancora-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes" (CNE 1/02, Art. 2º). O Artigo 4º constituiu as escolas rurais "num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável" (CNE 1/02, Art. 4º). Desta maneira, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, reafirmou os paradigmas da educação rural voltada para o ‹‹treinamento profissional rural›› (Bordenave & Werthein, 1981), iniciada no período pós-Revolução de 1930 e que foi reforçada no período da ditadura militar, no âmbito da designada Aliança para o Progresso (Leite, 2002).

O Artigo 7º, da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação atribuiu aos sistemas de ensino a responsabilidade de regulamentar o atendimento das escolas do campo e a flexibilização e organização do calendário escolar: no § 1º possibilitou que o ano letivo fosse estruturado independente do ano civil; no § 2º definiu que as atividades das propostas pedagógicas das escolas, preservando a finalidade de cada etapa da educação básica, "poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos" (CNE 1/02, Art. 7º). Este Artigo atendeu as normas estabelecidas nos Artigos 23, 24 e 28 da LDB nº 9.394/96.

O Artigo 8º permitiu parcerias voltadas para a educação básica e profissional, desde que: vincule a proposta pedagógica às Diretrizes Curriculares Nacionais; a um projeto de desenvolvimento sustentável, avaliação institucional da proposta e seu impactos; controle social da qualidade com participação da comunidade. O Artigo 9º estabeleceu que, "as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais" (CNE 1/02, Art. 9º). Observamos, neste artigo, a ingerência dos movimentos sociais sobre as políticas educacionais. Os Artigos 10 e 11 vinculam a gestão democrática às "relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da

sociedade" (CNE 1/02, Art. 10). É possível identificar nestes Artigos 8º, 9º, 10 e 11, a vinculação da educação rural aos paradigmas urbanos, a forte influência dos movimentos sociais na Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, e a exclusão da gestão dos alunos e alunas, isto é, retrocedendo a gestão escolar aos padrões de gestão democrática na perspectiva da educação tradicional.

O Artigo 13 da Resolução do Conselho Nacional de Educação tratou sobre a formação de professores, estabelecendo que "além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão" (CNE 1/02, Art. 13): o inciso primeiro salienta os estudos sobre a diversidade e o protagonismo das pessoas do campo na construção da qualidade da vida; o inciso segundo ressalta a "diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico" (CNE 1/02, Art. 13). Novamente, reforçou os paradigmas da educação para o ‹‹treinamento profissional rural›› (Bordenave & Werthein, 1981).

Os dois últimos capítulos da Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, referem-se ao financiamento da educação rural. O Artigo 14 assegura o financiamento ao cumprimento da legislação da educação escolar brasileira. O Artigo 15 é mais específico em relação ao financiamento, pois no *caput* ele refere-se ao "§ 2º, do Artigo 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo"[122] (CNE 1/02, Art. 15). Tanto a LDB nº 9.394/96 quanto a Lei nº 9.424/96, que cria o FUNDEF, não utilizam a denominação ‹‹escolas do campo››, e sim ‹‹escolas rurais››. A Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação não representou nenhum avanço pois: vinculou a educação rural às diretrizes curriculares da educação urbana tradicional; excluiu a gestão estudantil; subordinou as políticas educacionais às ingerências dos movimentos sociais; enfim foi omissa quanto à extinção das escolas rurais e ao transporte escolar.

A Resolução nº 2, de 2008, do Conselho Nacional de Educação, denominada de Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, ressaltou em seu preâmbulo que foi fundamentada no Parecer nº 23, de 2007, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. O Artigo 1º da Resolução nº 2 estabeleceu que a Educação do Campo

[122] O Artigo 2º, da Lei nº 9.424/96, do FUNDEF, foi revogado pela Medida Provisória de nº 339/06 e pela Lei nº11.494/07.

compreende todas as etapas da Educação Básica e "destina-se ao atendimento às populações **rurais**"[123] (CNE 2/08, Art. 1º). Não é uma contradição chamar de educação do campo se destinada às populações rurais? Embora um dos diversos significados para a palavra ‹‹campo››[124] seja sinônimo da palavra ‹‹rural››, a LDB nº 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988 utilizam apenas a palavra ‹‹rural››. Os territórios dos municípios brasileiros são dividido em zona rural e zona urbana.

Identificamos que o Parecer nº 23, de 2007, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação afirmou que "têm sido utilizadas expressões diferenciadas quando se trata do enfoque da educação para o desenvolvimento integral das **zonas rurais: educação para o meio rural, ruralização do ensino, educação rural, escola rural, Educação Básica nas escolas do campo"** [125] (CNE, 2007, p. 2). Observamos que, tradicionalmente, a literatura clássica e científica refere-se à ‹‹educação rural ou escola rural››, tanto em Portugal (Amiguinho, 2003, 2005, 2007, 2008; Azevedo, 1996; Canário, 1995; D'Espiney, 2003), quanto no Brasil (Azevedo, 2010; Bordenave & Werthein, 1981; Freyre, 1980; IICA, 1983; Leite, 2002; Rodrigues, 2009). Paulo Freire utilizava o termo ‹‹rural››, realçando que seria ingênuo "esperar que a "bancada ruralista" aceitasse quieta e concordante a discussão, nas **escolas rurais**[126] e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o desenvolvimento nacional" (Freire, 2003, p. 99).

O Artigo 2º da Resolução nº 2 reforçou o Artigo 6º da Resolução nº 1 do CNE "quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades **rurais**" (CNE 2/08, Art. 2º). O Artigo 3º avançou em relação à Resolução nº 1, ao estabelecer que "a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades **rurais**, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças" (CNE 2/08, Art. 3º). O § 1º, do Artigo 3º, estabeleceu que a primeira fase do ensino fundamental poderá ser oferecido em escola nucleada, mas com deslocamento intracampo. Assim, incentivou iniciativas como a polarização das escolas rurais, abordada anteriormente pelo prefeito de Pirenópolis. O § 2º, do Artigo 3º, determinou

[123] Grifamos, propositadamente, todas as vezes que as palavras ‹‹rural ou rurais›› apareceram nas citações da Resolução n. 2º, de 2008, do CNE, que institui a denominação ‹‹Educação do Campo››.
[124] Identificamos a existência de 18 significados distintos e diversas variantes para a palavra ‹‹campo›› e apenas um significado para a palavra ‹‹rural››, no dicionário Houaiss (2001).
[125] Grifo do autor.
[126] Grifo nosso.

que "em hipótese alguma serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental" (CNE 2/08, Art. 3º). Esta proibição dificulta o atendimento da educação infantil nas zonas rurais com baixa densidade demográfica, demonstrando fundamentar-se nos paradigmas classificatórios e hierárquicos da escola tradicional, seriada, urbana.

O Artigo 4º da Resolução nº 2 definiu que a decisão de nucleação deverá contar com a participação das comunidades rurais e devem considerar "o menos tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo" (CNE 2/08, Art. 4º). Os Artigos 5º e 6º incentivaram a nucleação para a segunda fase do ensino fundamental, para o ensino médio e Educação de Jovens e Adultos, preferencialmente com deslocamento intracampo, evitando o deslocamento para a cidade e em regime de colaboração entre estados e municípios. O Artigo 7ª estabeleceu que a Educação do Campo deverá oferecer "apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo" (CNE 2/08, Art. 7º). O Artigo 8º estabeleceu que o transporte escolar devia cumprir as normas do Código Nacional de Trânsito, devendo ser adaptado às condições dos portares de necessidades especiais e incentivava o sistema de colaboração entre os estados e municípios, mas responsabilizando-os, respectivamente, pelo transporte de seus alunos. O Artigo 9º subordinou os padrões mínimos de qualidade da Educação do Campo "ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº1/2002" (CNE 2/08, Art. 9º), ou seja, novamente, subordinou as escolas rurais aos padrões de qualidade estabelecidos para as escolas urbanas que,

> "no contexto deste novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma "economia do valor do/a estudante". Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como "informações do mercado", os "custos" educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos "produtores" aos que exercem o seu direito de escolha." (Ball, 2001, p. 108)

O Artigo 10 da Resolução nº 2 tratou sobre o "planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação **rural** for

considerada" (CNE 2/08, Art. 10). Este planejamento devia considerar "sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade" (CNE 2/08, Art. 10). O § 2º, do Artigo 10, reforçou a exigência para "as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente" (CNE 2/08, Art. 10). Como abordamos no primeiro capítulo, foi por não atingir os ‹‹padrões de qualidade›› impostos pelos paradigmas urbanos que o parecer da equipe técnica de Juiz de Fora sugeriu a extinção as escolas rurais. Este ‹‹padrão de qualidade›› foi, também, uma das justificativas utilizadas por Wilmar Arantes para extinguir todas as escolas rurais de Abadiânia. O Parecer nº 23, de 2007, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação ressaltou que "é fato que a favor do modelo de nucleação foram alegados vários argumentos: baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem" (CNE, 2007, p. 6).

O Artigo 11 da Resolução nº 2 reforçou que os entes federados – "União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações **rurais**" (CNE 2/08, Art. 11). Enfim, o Artigo 12 ratificou as diretrizes operacionais da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação. Identificamos que a própria Resolução nº 2, que estabeleceu a denominação ‹‹Educação do Campo›› para referir-se à educação rural, utiliza por diversas vezes a palavra ‹‹rurais››, assim como é utilizada em toda a legislação brasileira. As comunidades rurais foram consultadas sobre esta mudança de nomenclatura ou foi um pacote ideológico imposto pelos movimentos sociais?

Observamos que a Resolução nº 2 do Conselho Estadual de Educação avançou ao tratar da extinção das escolas rurais e do transporte escolar, estabelecendo que este seja preferencialmente intracampo. No entanto, por um lado, ela estabeleceu uma nova nomenclatura para a educação rural, que não faz parte da legislação brasileira, e também não é usual no léxico familiar do mundo rural. Por outro lado, a Resolução nº 2 não estabeleceu restrições para a acelerada extinção das escolas rurais, ao contrário, defendeu que as escolas

rurais devem "atingir o padrão de qualidade definido em nível nacional" (CNE 2/08, Art. 11), ignorando a peculiaridades locais. Desta maneira, a Resolução nº 2 obteve poucos efeitos para as escolas rurais brasileiras, tendo em vista que após a sua aprovação, entre os anos de 2008 e 2013, foram extintas 9.940 escolas rurais (tabela 7). A quantidade de escolas rurais extintas nestes cinco anos é mais de cinco vezes superior às 1.800 escolas atendidas pelo MST (Vendramini, 2007) e mais de 45 vezes superior às 217 escolas atendidas pelos Centros Famílias de Formação por Alternância (MEC, 2012c).

5.2 Textos que influenciaram a extinção do Programa Escola Ativa

O Programa Escola Ativa foi oficialmente extinto, no ano de 2012, pela Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo - CGPEC, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais - DPECIRER, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, do Ministério da Educação - MEC. Esta extinção foi regulamentada por dois documentos do Ministério de Educação: pela Nota Técnica nº 002 – CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012, e pela Nota Técnica nº 093 – CGEC/SECADI/MEC, de 25 de outubro de 2012 (anexo I).

Ao analisarmos a Nota Técnica nº 2, de janeiro de 2012, identificamos, no Artigo 4º, que ela foi fundamentada em reuniões técnicas ocorridas no ano de 2011. Neste sentido, optamos analisar também a Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, de 18 de abril de 2011. Com o intuito de identificar os efeitos decorrentes das diretrizes dos documentos citados, analisamos o Relatório de encerramento das atividades desenvolvidas do Programa Escola Ativa, no ano de 2012, nos municípios, da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás.

5.2.1 Nota técnica do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC

> "O Movimento da Educação do Campo é uma ação protagonizada pelos Povos do Campo em torno da luta pelo direito a Educação, que se faz indissociada da luta pela terra, como território de vida e de trabalho. Por meio de suas organizações sociais e sindicais e das organizações criadas no contexto da luta pela Educação do Campo destaca-se o Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC" (MEC, 2012d, p. 10)

A Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, de 18 de abril de 2011, teve "por objetivo subsidiar a discussão sobre o Programa Escola Ativa" (FONEC, 2011, p. 1). Na introdução da Nota técnica, o FONEC fez uma breve contextualização do Programa Escola Ativa, enfatizando a existência 51 mil escolas com classes multisseriadas, sem, contudo, informar a fonte e a data desses dados. O FONEC salientou que 3.106 municípios brasileiros haviam feito adesão ao Programa Escola Ativa, no ano de 2008. Ele ressaltou que "as posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada" (FONEC, 2011, p. 1).

No primeiro enunciado da nota técnica de 2011, o FONEC fez uma breve abordagem sobre o "contexto do surgimento da Escola Ativa na América Latina" (FONEC, 2011, p. 1). O FONEC iniciou afirmando que na "década de 1970, o escolanovismo orientou a proposta formulada, na Colômbia, do Programa Escuela Nueva, criada para atender as classes multisseriadas" (FONEC, 2011, p. 2). Como historicizamos no segundo capítulo, o modelo *Escuela Nueva* foi formulado na década de 1960. Ao ler a nota de rodapé que intencionava explicar o que era o escolanovismo, verificamos que o FONEC cometeu grandes equívocos ao afirmarem que suas ideias básicas[127] eram: "respeito às normas higiênicas; disciplinarização do corpo e dos gestos; cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; exaltação do ato de observar e de intuir na construção do conhecimento" (FONEC, 2011, p. 2).

No enunciado referente à Escola Ativa no Brasil, a nota técnica do FONEC informava que "técnicos dos estados de Minas Gerais[128] e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia" (FONEC, 2011, p. 2). A afirmação do convite feito pelo Banco Mundial contradiz Vicky Colbert, a qual salientou que *"fue el PNUD que contrató la Fundación Escuelas Nuevas Volvamos a la Gente, para iniciar el trabajo en Brasil"*[129]. A afirmação do FONEC contradiz também Emílio Marques, o qual ressaltou que, quando "foi introduzida a Escola Ativa, os técnicos do Banco Mundial também não conheciam a experiência"[130].

[127] Os princípios definidos pela Liga Internacional para a Educação Nova, no ano de 1921 (Ferrière, 1934, pp. 147-148), foram abordados no segundo capítulo deste trabalho, no tópico ‹‹O Movimento Escola Nova/Escola Ativa››.

[128] Acreditamos que esta informação seja equivocada, pois não encontramos justificativa para os técnicos de Minas Gerais participarem de algum curso do Projeto Nordeste, se este Estado localiza-se da região Sudeste.

[129] Vicky Colbert, entrevista, via Skype, 31 de março de 2014.

[130] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.

A nota técnica do FONEC enfatizou que, no ano de 2004, o Programa Escola Ativa foi avaliado e sofreu severas críticas referentes aos "seus referenciais econômicos de base neoliberal, teóricos de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo" (FONEC, 2011, p. 3). Observamos que, mais uma vez, esta nota técnica, não informou as fontes desta avaliação e os responsáveis por estas críticas. A nota técnica afirmou que, entre os anos de 2004 e 2006, o Programa Escola Ativa "permaneceu na estrutura do FNDE – agência que faz a gestão dos recursos do MEC advindos do Banco Mundial" (FONEC, 2011, p. 3). Esta é mais uma afirmação equivocada do FONEC, pois não existe nenhum vínculo entre o Banco Mundial e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; este é uma autarquia federal, criada em 1968, responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação, cujos "repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios)"[131] (FNDE, s/d).

Segundo a nota técnica do FONEC, o "referido programa somente passou para a SECAD no decorrer de 2007" (FONEC, 2011, p. 3). Nota-se mais um equívoco, pois como abordamos no primeiro capítulo, o Programa Escola Ativa foi transferido para a SECAD devido ao término do FUNDESCOLA, no ano de 2008 (Hage & Rocha, 2010). Posteriormente, o FONEC afirmou que o "processo de reformulação do Programa aconteceu em confronto e conflito, à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" (FONEC, 2011, p. 3). Ao analisarmos a Resolução nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação não identificamos nenhuma ‹‹contradição e conflito›› com o Programa Escola Ativa. O FONEC informou também que naquele período "a expansão do Programa toma dimensão nacional com, aproximadamente, 10 mil escolas e um milhão de alunos, contando com financiamento que abarca a maior parte do orçamento da SECAD" (FONEC, 2011, p. 4). Entretanto, segundo o Projeto Base do Programa Escola Ativa, "em 2010 o atendimento passou para 39.732 escolas e 1.321.833 alunos de classes multisseriadas situadas em todo território brasileiro" (MEC, 2010, p. 17).

A nota técnica do FONEC enfatizou que o Programa Escola Ativa não atingiu seu objetivo de "melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo"[132] (FONEC, 2011, p. 4). Esta nota técnica ressaltou que "os problemas

[131] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional
[132] Observamos que este objetivo, não condiz com a proposta inicial do Programa Escola Ativa, abordado no segundo capítulo deste trabalho científico.

advêm da base das escolas multisseriadas que possuem estruturas precárias, professores leigos, sem formação continuada, desestimulados e resistentes ao novo" (FONEC, 2011, p. 4). O FONEC acrescentou que "as Secretárias Estaduais e Municipais são muito limitadas frente às necessidades destas escolas e de implementação do Programa" (FONEC, 2011, p. 4), e que, os problemas relacionados à SECAD se referiam "ao atraso do material didático e *kits* pedagógicos para que a metodologia do programa possa ser efetivada" (FONEC, 2011, p. 4). A nota técnica relacionou os seguinte problemas e dificuldades:

- "Apesar das IES terem assumido o compromisso com a formação da Escola Ativa – Adesão 2008, somente em 2009, receberam informações reais acerca da quantidade de municípios e de escolas que aderiram ao Programa; a própria operacionalização do Programa foi sendo apresentada nos módulos de formação dos formadores no decorrer dos anos 2009 e 2010; e apesar da aprovação dos projetos pela SECAD e pelo FNDE o recurso é liberado sempre com um ano de atraso;
- Falta de condições necessárias nas IES e nas coordenações estaduais de Educação do Campo para execução do programa (dificuldade de comunicação com os municípios por falta de recursos: linha telefônica, serviço de correio, fax, computadores); falta de pessoal técnico-administrativo; falta de professores pesquisadores do quadro efetivo, em algumas IES, para assumirem a formação;
- As solicitações de material e informações à SECAD não são atendidas na íntegra; não há cumprimento dos compromissos e prazos assumidos pela SECAD;
- As universidades tiveram problemas com o SAPENET;
- A SECAD solicita material e informação da universidade com prazos esgotados, perde documentos, solicita muitas vezes as mesmas planilhas; apresenta uma estrutura burocratizada;
- As ações via PAR ainda não garantem condições objetivas para os municípios, os estados e as universidades implementarem, de fato, políticas educacionais de qualidade;
- A alta rotatividade dos professores e os contratos temporários se apresentaram como uma dificuldade para a continuidade e desenvolvimento do Programa;
- Atraso no pagamento dos bolsistas do SGB – além da SECAD atribuir às universidades o que é de sua responsabilidade;
- Os municípios receberam material com quantidade insuficiente às escolas que aderiram ao Programa, um dos problemas é a defasagem dos dados pelo atraso de anos na liberação de materiais e recursos;
- O material de orientação pedagógica, distribuído pela SECAD, apresenta-se defasado, de base neoliberal e escolanovista, o que fragiliza a formação e a alfabetização dos educandos, não contemplando a autonomia no planejamento do professor;
- Livros didáticos do Programa apresentam erros conceituais e com pouco conteúdo escolar;
- Os *kits* pedagógicos entregues às escolas municipais apresentaram defeitos e erro de fabricação;
- Falta de condições necessárias nas secretarias de estado da educação: faltam técnicos especializados, logística de distribuição de material, espaços públicos para capacitação de um grande contingente de professores, entre outros." (FONEC, 2011, p. 4-5)

É possível identificar nos problemas apresentados pela nota técnica que, dos treze itens apresentados, os oito primeiros referiram-se às Instituições de Ensino Superior. Talvez estes oito problemas possam ser resumidos, por um lado, ao fato "da SECAD atribuir às universidades o que é de sua responsabilidade" (FONEC, 2011, p. 5). Por outro lado, ao fato das Instituições de Ensino Superior cometerem ingerência na primeira fase do ensino fundamental, pois, conforme a legislação vigente, esta etapa de ensino não lhe compete. Identificamos que todos os outros problemas relacionados pelo FONEC, são problemas de gestão e relacionados às características da administração pública.

Observamos, novamente, que a nota técnica do FONEC possuiu problemas de fundamentação teórica, ao afirmar que "o material de orientação pedagógica, distribuído pela SECAD, apresenta-se defasado, de base **neoliberal e escolanovista**"[133] (FONEC, 2011, p. 5), misturando assim, dois conceitos muito distintos e que não se misturam. Como abordamos no segundo capítulo, o escolanovismo foi um movimento educacional do final do século XIX e início do século XX. O neoliberalismo é uma "doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo" (Houaiss, 2001, p. 2009). As deficiências na fundamentação teórica do FONEC tornam-se mais enfáticas quando ele procurou fazer uma análise dos "aspectos teórico-metodológicos previstos no Programa" (FONEC, 2011, p. 6), ao atribuir a Jean Piaget as teorias neoconstrutivistas[134]. A nota técnica do FONEC também afirmou que o Programa Escola Ativa:

> "Fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não-diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. **Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não-elevação do pensamento científico dos alunos**."[135] (FONEC, 2011, p. 6)

Esta afirmação do FONEC, a qual grifamos propositalmente, pois fala de **esvaziamento do conteúdo clássico**, que é, diz-nos Freire, "quase sempre entendido como

[133] Grifo nosso.
[134] "Numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista na qual as competências vão se identificar com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilibração e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo essa ideia de fundo se mantém, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo e as competências" (Saviani, 2007b, p. 29).
[135] Grifo nosso.

transmissão do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é ensinar" (Freire, 2003, p. 43-44). Tais afirmações expressam o discurso dos defensores da escola magistrocêntrica tradicional, conteudista, massificada, bancária e opressora (Freire, 1979, 1982, 1983, 1992, 2003), que defendem o ‹‹conteúdo clássico›› das disciplinas organizadas como ‹‹celas››, ‹‹lugares›› e ‹‹fileiras››, cuja "primeira das grandes operações da disciplina é então a distribuição de "quadros vivos" que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas" (Foucault, 2012, p. 143). Este discurso que defende o conteúdo clássico, o pensamento científico[136], a qualidade e o desempenho, está intimamente vinculado ao discurso da performatividade, cujos mecanismos são: "a base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares" (Ball, 2005, p. 548). Paulo Freire alertou para a necessidade de, "para os que engajam na ação cultural para a libertação, a ciência é igualmente indispensável ao esforço, porém, de denúncia dos mitos veiculados pelas classes dominantes" (Freire, 1982, p. 81).

A nota técnica do FONEC relacionou 14 críticas acumuladas sobre o Programa Escola Ativa: a 1ª crítica foi em relação a "**origem do Programa**[137] com financiamento do BM e como uma política compensatória via organismos multilaterais, viabilizada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso com perfil de política focal e assistencialista" (FONEC, 2011, p. 9). Esta crítica expressou o repúdio ao recurso oriundo do Banco Mundial, aos organismos internacionais e aos antecessores do atual governo. Tal crítica foi enfatizada no 4º item, que tratou sobre "**o financiamento internacional** e sua orientação teórica com origem na UNESCO" (FONEC, 2011, p. 9). A 2ª crítica, afirmou que "**a avaliação e o balanço do programa** que [...] com quinze anos de existência sem demonstrar avanços significativos na situação das escolas e na aprendizagem dos estudantes do campo" (FONEC, 2011, p. 9). Eles não indicaram quem fez estas avaliações, a partir de que dados recolhidos e nem quais foram a fontes. A 2ª crítica vincula-se à 9ª, a qual refere-se "**a falta de autocrítica**" (FONEC, 2011, p. 10), considerando-se que autocrítica e balanço são

[136] Consideramos ser um despautério falar em ‹‹elevação do pensamento científico›› em crianças da zona rural, que estudam na primeira fase do ensino fundamental, com idade entre 6 e 10 anos.
[137] Os todos os grifos existentes nas críticas ao Programa Escola Ativa, são do autor.

modalidades de avaliação características dos paradigmas da performavidade, como Stephen Ball realçou:

> "O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o "surgimento" do desempenho, da performance - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados." (Ball, 2001, p. 110)

As 3ª, 6ª e 7ª críticas estão interligadas. A 3ª crítica referiu-se "a **base teórica do programa** que tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escolanivistas e neoconstrutivistas" (FONEC, 2011, p. 9). Esta crítica demonstra, novamente, uma grave deficiência na fundamentação teórica, ao misturar teorias que não se misturam[138]. A 6ª crítica enfatizou "**a orientação política** alienadora do Programa, centrada na neutralidade da técnica de ensino, uma vez que o Programa é uma estratégia metodológica apenas" (FONEC, 2011, p. 9). A 7ª crítica enfatizou que **a preparação, formação dos educadores, dos formadores** era "voltada somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita, para a dimensão pedagógica e técnica" (FONEC, 2011, p. 9). Estas afirmações demonstram novamente deficiência na fundamentação teórica, ao ignorarem que o escolanovismo foi o maior movimento revolucionário da educação, contra a escola tradicional e burguesa (Gadotti, 1997; Gauthier & Tardif, 2010), do início do século passado[139], considerando que "os próprios burgueses, hostis a tudo quanto emana da ‹‹esquerda›› política, tinham apontado esta renovação pedagógica de ‹‹escola vermelha›› " (Ferrière, 1934, p.178).

As 5ª e 13ª críticas da nota técnica, do FONEC, referiam-se às universidades. A 5ª crítica salientou que "a **relação entre Governo Federal, Universidade e Secretarias de Educação de Municípios e de Estados** que são complicadas, burocratizadas e, interferem na autonomia da escola e dos professores" (FONEC, 2011, p. 9), e a 13ª crítica afirmou que o Programa Escola Ativa era "**um programa fechado, de cima para baixo, que fere a autonomia universitária"** (FONEC, 2011, p. 10). A Constituição Federal, de 1988, estabelece que: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (Constituição Federal, 1988, Art. 211), e, no

[138] *Vide* nota 92.
[139] Concluímos após a análise feita no segundo capítulo deste trabalho científico, acreditamos ser o maior movimento, contra a escola tradicional burguesa, que já existiu.

seu § 2º, estabelece que: "Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (Constituição Federal, 1988, Art. 211). Durante a análise não identificamos na Constituição, de 1988, nem na LDB nº 9.394/96, algum artigo que atribua às universidades a responsabilidade da formação em serviço para professores do ensino fundamental. Assim, podemos considerar, neste caso, que são as universidades que ao reclamarem a si essa função poderão estar desrespeitando a Constituição e a LDB nº 9.394/96, dado que este mandato não lhes foi legalmente entregue. Queremos abrir aqui um pequeno parêntese, pois embora o FONEC (2011) fale em ‹‹universidades››, poderão não ser as universidades, enquanto instituições, que estão cometendo esta ingerência, mas sim alguns professores de algumas universidades, pois concordamos com Stephen Ball ao ressaltar que:

> "No seu conjunto, a gestão, o mercado e a performatividade têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais (nos planos vertical e horizontal), tanto nas escolas quanto nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais. Há cada vez maior evidência, por vezes trazida à tona deliberadamente, sobre a competição entre professores/as e departamentos." (Ball, 2001 p. 110)

As 10ª e 11ª críticas do FONEC estão interligadas. A 10ª crítica referiu-se "**a não-reconceptualização do Programa em sua nova versão**" (FONEC, 2011, p. 9), alegando que "o Programa não atingiu um grau de reformulação nacional capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo que tem sua identidade relacionada às lutas sociais pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico no campo" (FONEC, 2011, p. 9). A 11ª crítica complementou a 10ª, ao reclamar sobre a "**não presença dos Movimentos de Luta Social do Campo** como articuladores dos povos do campo ao Programa" (FONEC, 2011, p. 10), justificando que isto "compromete a formação humana nas escolas do campo em áreas de reforma agrária, e não leva em consideração as experiências acumuladas pelos movimentos sociais" (FONEC, 2011, p. 10). Conforme o parágrafo acima, o Artigo 211, da Constituição Federal, 1988, estabelece que o ensino fundamental e a educação infantil são prioritariamente de competência dos Municípios, e não dos movimentos sociais. Um dos textos que o FONEC (2011) utilizou para a sua fundamentação teórica, enfatizou que:

> "Durante o V Encontro de Educadores do MST na Paraíba verificamos que a fala de abertura, realizada pela Coordenadora Estadual do MST (em 29 de março de 2004), foi uma breve explanação sobre a guerra e o terrorismo, temáticas fundamentadas numa análise sobre a economia. A explanação da coordenadora estadual do MST para a platéia de educadores foi bem didática e pontual. Ela fez uma análise da conjuntura expondo dados da economia e estabeleceu uma relação com a guerra e o

> terrorismo, usando um referencial Marxista." (Xavier, s/d, p. 9)

Observamos que tanto a 10ª, quanto a 11ª crítica, foi sobre a não adoção da questão das ‹‹lutas sociais pela reforma agrária››, como conteúdo obrigatório nas escolas rurais. Concordamos sobre a importância das ‹‹lutas sociais pela reforma agrária››, conforme abordamos no primeiro capítulo. No entanto, questionamos a pertinência de impor este assunto como conteúdo obrigatório, e mais ainda a proposta de referenciar ‹‹a guerra e o terrorismo›› nas 70.816 escolas rurais, que existiam no Brasil, no ano de 2013 (INEP, 2013), onde estudam crianças de 6 a 10 anos, na primeira fase do ensino fundamental. Esta imposição infringe o princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Constituição Federal, Art. 206). Assim como Paulo Freire, "não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de ética universal do ser humano" (Freire, 2003, p. 15). O mesmo autor de um dos textos que fundamentou esta nota técnica do FONEC (2011), relatou a educação do campo, conforme as concepções do Movimento, da seguinte forma:

> "O que na Escola Ativa se denomina de "Dinâmicas de Grupo", no MST é chamado de mística. Nesses momentos se retrata a luta dos trabalhadores, os heróis que tombaram em litígios, a história dos povos e a consciência de classe. Todas as aberturas de atividades e encontros eram marcadas por vivências que destacavam, por exemplo, o Massacre de Eldorados do Carajás, a organização dos trabalhadores do campo e a luta pela Reforma Agrária. Como exemplo podemos citar o lançamento do Projeto "Sementes Patrimônio da Humanidade" na Escola Amaralina, em Vitória da Conquista/BA, em agosto de 2003, onde fomos recepcionados pelas crianças da escola que cantaram o Hino do Movimento Sem Terra, que faz uma alusão à luta pela terra e pela libertação dos trabalhadores. Interessante ressaltar o nível de envolvimento dos alunos na mística. Esses alunos estavam numa faixa etária entre seis e doze anos de idade e mostraram organização e postura política. Percebemos que o Movimento se preocupa com as discussões políticas com as crianças desde a tenra idade, formando assim uma consciência de militância, especialmente no âmbito escolar e utilizam as vivências para entoar seus ideais de luta." (Xavier, s/d, p. 9)

Talvez, o conteúdo referente às ‹‹lutas sociais pela reforma agrária›› seja pertinente nas 1.800 escolas, dos assentamentos do MST (Vendramini, 2007), ou nas 217 escolas atendidas pelos Centros Famílias de Formação por Alternância. (MEC, 2012c). A discussão sobre as ‹‹lutas sociais pela reforma agrária›› não é mais pertinente nas reuniões das associações e dos sindicados, ou seja, aos movimentos sociais vinculados à luta pela terra? Paulo Freire disse que a educação é um ato político (Freire, 1979, 1982, 1983, 1992, 2003), mas a educação não pode ser um ato doutrinário, pois "a doutrina liga os indivíduos a certos

tipos de enunciações e proíbe por consequência, todos os outros" (Foucault, 1997, p. 33). No início do século passado, John Dewey alertava que, deste modo, "surgem as seitas: as escolas de opinião. Cada uma seleciona o conjunto de condições que lhe agrada e depois edifica uma verdade, completa e independente, em vez de as tratar como um fator de um problema necessitando continuamente de ajustamento" (Dewey, 1915, p. 157).

A 12ª crítica referiu-se à "**burocracia na aplicação dos recursos que desconsidera a realidade do campo.** Não são permitidas: compra de materiais permanentes, de equipamentos didáticos e pagamento de professores" (FONEC, 2011, p. 10). A burocracia é uma das características marcantes da administração pública, de maneira globalizada. Lembramos que Emílio Marques ressaltou que foi para fugir desta burocracia que o governo federal adotou no Projeto Nordeste e no FUNDESCOLA uma sistemática diferenciada[97]. A 8ª crítica foi em relação "**a descontinuidade do Programa"** (FONEC, 2011, p. 9) e a 14ª crítica afirmou que, "**o Programa não atingiu o ponto de irreversibilidade** que garanta a sua continuidade em outro patamar qualitativo" (FONEC, 2011, p. 10). Nenhuma política púbica é permanente ou irreversível, pois, como Stephen Ball (2009) enfatizou, os políticos não têm apenas que fazer políticas[140], mas precisam ser vistos fazendo as políticas. O governo tem que ser visto fazendo alguma coisa, por isso ele precisa ser visto sempre fazendo novas políticas. Muitas vezes, conseguem fazer isto dando novos nomes para antigas políticas ou juntando antigas políticas, reorganizando e anunciando como algo novo. Durante a entrevista concedida a Jefferson Mainardes e a Maria Inês Marcondes, no ano de 2007, Stephen Ball ressaltou que:

> "Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas." (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 307)

5.2.2 Notas técnicas do Ministério da Educação

> "Estas formas preliminares de continuidade, todas estas sínteses que não problematizamos e deixamos vigorar de pleno direito, devemos, pois suspendê-las. Não, decerto, rejeitá-las a título definitivo, mas abalar a quietude com que as aceitamos; mostrar que não são óbvias, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras se trata de conhecer e as justificações de controlar; definir em que

[140] Repetimos as palavras ‹‹políticos e políticas››, por acreditar que o autor o fez propositadamente.

> condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, seja como for, não podem continuar a ser admitidas. É bem possível, por exemplo, que as noções de ‹‹influência›› ou de ‹‹evolução›› relevem de uma crítica que as torne - por um tempo mais ou menos longo - inutilizáveis.” (Foucault, 2005, p. 54)

Provavelmente, por não ter ‹‹abalado a quietudes›› de discursos como os do FONEC (2011) e ter aceitado suas críticas como ‹‹óbvias e legítimas››, sem considerar “que são sempre o efeito de uma construção cujas regras se trata de conhecer e as justificações de controlar” (Foucault, 2005, p. 54), que o Ministério da Educação, no ano de 2012, decidiu extinguir o Programa Escola Ativa nas escolas rurais do Brasil. Como Foucault enfatizou, a decisão de extinguir o Programa não levou em consideração que “o saber não é investido apenas em demonstrações, pode sê-lo também em ficções, em reflexões, em narrativas, em regulamentos institucionais, em decisões políticas” (Foucault, 2005, p. 235). A decisão de extinguir o Programa Escola Ativa foi formalizada por meio da Nota Técnica nº 002 - CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012, a qual comunicou aos estados e aos 3.106 municípios brasileiros que haviam feito adesão ao Programa Escola Ativa, no ano de 2008 (FONEC, 2011), a extinção do Programa. Esta Nota Técnica nº 002 foi depois ratificada pela Nota Técnica nº 093 – CGEC/SECADI/MEC, de 25 de outubro de 2012 (anexo I). Assim, com o intuito de identificar nos textos do Ministério da Educação suas motivações e justificativas para a extinção do Programa Escola Ativa, analisamos estas Notas Técnicas.

A Nota Técnica nº 002, de janeiro de 2012, da Coordenação Geral de Educação do Campo, do Ministério da Educação, foi dividida em seis tópicos. O primeiro tópico informou que tinha o objetivo de responder “às solicitações de esclarecimento aos sistemas de ensino e as instituições de educação superior, sobre os encaminhamentos das ações do Programa Escola Ativa em 2012” (MEC, 2012a, p. 1). O segundo tópico historicizou, afirmando que “o Programa Escola Ativa foi implementado pelo MEC, por meio do Programa FUNDESCOLA em 1998, sendo reestruturado em 2008, passando para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ESCADI” (MEC, 2012a, p. 1). Identificamos neste breve histórico, dois equívocos. Como abordamos no primeiro capítulo, o Programa Escola Ativa foi implantado no Brasil, no ano de 1997, por meio do Projeto Nordeste (FUNDESCOLA, 2005). O terceiro tópico desta nota técnica salientou que os objetivos do Programa Escola Ativa eram “apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do ensino fundamental em classes multisseriadas e, para tanto, disponibiliza materiais como os cadernos de ensino e aprendizagem, formação para multiplicadores e professores, entre outros” (MEC, 2012a, p. 1). Salientamos que a Nota técnica do FONEC (2011) afirmou que, o objetivo era

"melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo" (FONEC, 2011, p. 4). Embora estes objetivos não fossem condicentes com os objetivos originais do Programa Escola Ativa, como demostramos no segundo capítulo, estas afirmações demonstram que tanto o FONEC quanto o Ministério da Educação reconheciam que essa política pública educacional objetivava apoiar e melhorar a qualidade das escolas rurais.

O quarto tópico enfatizou que, no ano de 2011, "foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2011, que institui a política de educação do campo" (MEC, 2012a, p. 1). Foi este enunciado do Ministério da Educação que nos induziu a analisar esta nota técnica[141]. O quarto tópico complementou que, "neste processo, novo programa e ações serão desenvolvidos a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e os que estão em curso estão sendo reestruturados" (MEC, 2012a, p. 1). O quinto tópico determinou o encerramento das atividades do Programa Escola Ativa e informou que este seria "substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica" (MEC, 2012a, p. 1). Salientamos que, durante a entrevista com o Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, Thiago Thobias, este informou que, desde novembro de 2013, estavam "migrando para um outro processo, que é a Escola da Terra, que a gente está criando"[142], ou seja, extinguiu-se um Programa que, em 2010, atendia 39.732 escolas rurais (MEC, 2010a) sem ainda ter uma outra política pública para o substituir.

O sexto tópico definiu as orientações referentes às questões que estavam "sendo levantadas pelos Estados, Municípios e IPES"[143] (MEC, 2012a, p. 1). Assim, o Ministério da Educação estabeleceu diretrizes como: a entrega dos *kits* pedagógicos seria finalizada em 2012; os cadernos de aprendizagem do Programa Escola Ativa não seriam distribuídos no ano de 2012, e que deviam ser utilizados dos livros do Programa Nacional do Livro Didático; os estados e municípios poderiam "continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão ao novo Programa" (MEC, 2012a, p. 1); e os microcentros poderiam ter continuidade, mas "sem pagamento de bolsas do Programa" (MEC, 2012a, p. 2). Assim, o Ministério da Educação condenou as escolas rurais, que já

[141] *Vide* citação de abertura do tópico que analisa a Nota Técnica do FONEC.
[142] Thiago Thobias, entrevista, Brasília, 29 de novembro de 2013.
[143] Não foi possível identificar o significado da sigla.

tinham deficiência de material didático, livros e apoio pedagógico, a ficarem sem o pouco que recebiam.

A Nota Técnica nº 093/2012 - CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC, de 25 de outubro de 2012, ratificou a Nota Técnica nº 002/2012 - CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012, pois enfatizou em seu primeiro tópico que tinha o "objetivo de orientar os gestores quanto ao cumprimento de ações e fechamento das pendências em relação ao Programa Escola Ativa" (MEC, 2012b, p. 1). O segundo tópico da Nota Técnica nº 93 afirmou que "o Programa Escola Ativa foi implementado pelo FNDE, por meio do Programa FUNDESCOLA em 1998" (MEC, 2012b, p. 1). Verificamos nesta afirmação três equívocos: (i) não retificou o erro na data de implantação da Escola Ativa; (ii) desconheceu que o Programa Escola Ativa foi implantado no âmbito do Projeto Nordeste; e (iii) foi que o Projeto Nordeste e o FUNDESCOLA, inicialmente, não eram vinculados ao FNDE, conforme Emílio Marques confirmou durante sua entrevista. O terceiro tópico da Nota Técnica nº 93 ressaltou que "o órgão responsável pelas definições do processo de implantação e implementação do Programa era o MEC/SECAD, porém a definição dos estados e municípios da federação se deu pela adesão ao Programa firmado por meio do termo de adesão" (MEC, 2012b, p. 1).

O quarto tópico da Nota Técnica nº 93, de outubro de 2012, ratificou o enunciado do quarto tópico, da Nota Técnica nº 002, de janeiro de 2012, do Ministério da Educação, ao enfatizar que no ano de 2011,

> "o MEC/SECADI fundamentado em um amplo debate na Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC, com as SEDUC's[144], universidades, e demais Secretarias de Estado, definiu pela finalização do Programa Escola Ativa" (MEC, 2012b, p. 1).

Quais universidades e secretarias de estado? Os municípios não participaram deste debate? As coordenadoras e os professores das escolas rurais multisseriadas que adotavam o Programa Escola Ativa não foram ouvidos?

A Nota Técnica nº 93, do Ministério da Educação, complementou que estes debates definiram "pela finalização do Programa Escola Ativa, pois, tratava-se de um programa temporário, e foi consenso que Programa havia cumprido seus objetivos e que as ações que estavam em andamento deviam ser finalizadas" (MEC, 2012b, p. 1). Embora nenhuma política pública seja eterna, não encontramos nenhum documento estabelecendo um período

144 Embora não tenhamos identificado o significado da sigla, acreditamos que se refere às Secretarias Estaduais de Educação.

de execução para o Programa Escola Ativa. Acreditamos que uma política pública educacional com quinze anos de execução não pode ser considerada como temporária. Julgamos ser uma contradição extinguir o Programa Escola Ativa e, ao mesmo tempo, justificar que ele ‹‹havia cumprido seus objetivos››, se estes objetivos eram ‹‹apoiar e melhorar a qualidade›› das escolas rurais. O quinto tópico demostrou o quanto a decisão de extinção foi arbitrária ao estabelecer que "todas as ações do Programa Escola Ativa serão concluídas até o final do ano de 2012" (MEC, 2012b, p. 1). O sexto e último tópico da Nota Técnica nº 93 enfatizou a arbitrariedade com que esta decisão foi tomada ao exigir que "os relatórios de atividades e de cumprimento de objeto, que devem ser enviados até dia 30 de novembro de 2012" (MEC, 2012b, p. 1), salientando que, "não serão prorrogadas quaisquer ações para 2013" (MEC, 2012b, p. 1). Neste sentido, optamos por analisar o relatório de encerramento das atividades do Programa Escola Ativa, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

5.2.3 Relatório de encerramento das atividades do Programa Escola Ativa, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

No Estado de Goiás o processo de implantação Programa Escola Ativa iniciou-se em 1999, em 9 municípios localizados na Região Metropolitana de Goiânia, capital do estado. Passados treze anos, em 2011, 73 municípios goianos haviam feito adesão a esta política pública educacional para atender 302 escolas rurais, abarcando 466 professores e 6.390 alunos (Cunha, 2011). Segundo o relatório de atividades da Secretaria de Estado da Educação, no ano de 2012, foram beneficiadas um total de 308 escolas rurais, com 508 turmas multisseriadas e 6.489 alunos. Em cada um destes municípios existia uma professora responsável por acompanhar e apoiar as escolas rurais que adotavam o Programa Escola Ativa. Tais professoras foram as responsáveis pela elaboração do relatório de atividades desenvolvidas em cada um dos municípios, os quais foram compilados no relatório pela equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás, o qual apresentamos de forma sintetizada no quadro abaixo.

Quadro 1	
Quadro resumo do relatório de atividades do Programa Escola Ativa - 2012	
Município	**Enunciados relevantes**
Abadiânia	Não houve microcentros intermunicipais em virtude da finalização do Programa.
Água Fria de Goiás	Não mencionaram os microcentros. Os Cadernos de Ensino Aprendizagem foram insuficientes. Enfatizaram que o desenvolvimento dos alunos foi satisfatório.
Águas Lindas de Goiás	Enfatizou que nos microcentros, os comitês representados pelos professores de cada escola tiveram participações especiais e momentos de trocas de experiências. Destacou que a metodologia ofereceu bases consistentes para o desenvolvimento satisfatório do processo ensino aprendizagem das escolas rurais do município.
Alexânia	Implantou a horta, realizou microcentros e fez avaliação diagnóstica. Salientou a importância do Programa para a efetivação do processo ensino aprendizagem.
Alto Paraíso	Após o recebimento da Nota Técnica nº 93, optaram pela não utilização da metodologia. Informou que a metodologia teve boa aceitação por parte da comunidade escolar e que a utilização dos elementos e instrumentos do Programa foi um ganho para o processo ensino aprendizagem dos alunos do município.
Alvorada do Norte	Informou que os microcentros foram realizados e enfatizou sua importância para o êxito da metodologia.
Amaralina	Recebeu os *kits* pedagógicos, utilizou os cantinhos de aprendizagem e realizou microcentros. Elencou a importância do acompanhamento e monitoramento para a efetivação do sucesso das atividades do Programa. Colocou que é imprescindível valorizar a capacitação em serviço e a formação continuada dos professores, considerando as diversas áreas do ensino, a fim de tornar o ensino das classes multisseriadas mais prazeroso.
Amorinópolis	As escolas fizeram os combinados, cantinhos de aprendizagem, avaliação diagnóstica e recuperação paralela. A aplicação de atividades utilizando o *kit* pedagógico do Programa ajudou e complementou o trabalho pedagógico.
Anicuns	As escolas fizeram, os cantinhos de aprendizagem, as intervenções adequadas às necessidades e dificuldades de cada aluno, o monitoramento e acompanhamento das atividades e recebeu os *kits* pedagógicos.
Aporé	Utilizou os *kits* pedagógicos e os cantinhos de aprendizagem. Realizou o acompanhamento e monitoramento, com intervenções pedagógicas. Elencou a importância da realização dos microcentros para analisar as dificuldades na aprendizagem dos alunos e as intervenções necessárias.
Caçu	Realizou o monitoramento, atividades pedagógicas, projetos interdisciplinares e microcentros. Ressaltou que o planejamento utilizando os *kits* pedagógicos e os cantinhos de aprendizagem, nas salas de aula, deu uma tônica a mais na aprendizagem dos alunos.

Caiapônia	Realizou atividades diagnósticas e projetos interdisciplinares. Elencou que todos os elementos e instrumentos trabalhados em sala de aula e fora dela, são aproveitados para observação do grau de aprendizagem dos educandos.
Campinaçu	Realizou os microcentros. Afirmou que, através as coletas de dados, que foram planejadas intervenções que geram a melhoria da qualidade da aprendizagem e a superação das dificuldades detectadas.
Campo Alegre de Goiás	Salientou que os livros não foram suficientes. Informou que os *kits* pedagógicos e os alfabetos móveis enriqueceram muito o trabalho nas salas multisseriadas.
Catalão	Realizou visitas quinzenais nas escolas e os microcentros mensais. Afirmou que as atividades utilizando o *kit* pedagógico do Programa, seus elementos e instrumentos foram de grande valia para o trabalho nas classes multisseriadas. Abordou a importância da formação continuada para ajudar a melhorar a prática docente.
Cavalcante	Foram realizados microcentros, apresentação de projetos e sugestões, avaliação diagnóstica e reforço escolar.
Cidade de Goiás	Foram trabalhados os cantinhos de aprendizagem, jogos didáticos, objetos e brinquedos feitos com sucatas fabricadas pelos pais, alunos e professores. Enfatizou que a metodologia, desde o início, concentra seus esforços no desenvolvimento intelectual dos alunos, com participação integral dos alunos, sob a orientação dos professores.
Cocalzinho de Goiás	Enfatizou a descaracterização do Programa Escola Ativa em 2012. Informou o funcionamento dos cantinhos de aprendizagem; articulação com a comunidade; o uso de materiais concretos; a eleição do colegiado estudantil por meio de assembleia e a criação dos comitês com seus líderes.
Diorama	Não aderiu ao Programa Escola Ativa, conforme orientações recebidas.
Divinópolis de Goiás	Realizou visitas para acompanhamento e monitoramento das atividades do Programa Escola Ativa, atividades diagnósticas, planejamento semanal, reuniões com os pais.
Faina	O acompanhamento e monitoramento foram feitos por intermédio do Projeto Aprendizagem.
Flores de Goiás	Recebeu os *kits* pedagógicos. Utilizou os cantinhos de aprendizagem, a horta e o croqui.
Formosa	Realizou o estudo do calendário escolar, os microcentros, projetos integrando parcerias e a comunidade escolar e a aplicação da avaliação diagnóstica.
Formoso	Repassou a metodologia, retirou dúvidas sobre a utilização dos *kits* pedagógicos, cantinhos de aprendizagem, mini biblioteca, avaliação diagnóstica. Realizou o dia da conquista e reunião com os pais.
Guarani de Goiás	Repassou a metodologia, retirou dúvidas sobre a utilização dos *kits* pedagógicos, cantinhos de aprendizagem, mini biblioteca, avaliação diagnóstica. Realizou o dia da conquista e reunião com os pais.
Guarinos	Destacou a integração da comunidade com a escola através das reuniões de pais e desenvolvimentos de projetos interdisciplinares.
Iaciara	Realizou visitas de monitoramento, intervenções adequadas às necessidades dos alunos, avaliação diagnóstica e projetos envolvendo a comunidade.
Indiara	Recebeu os *kits* que muito ajudaram no desenvolvimento do Programa. Realizou reuniões com os pais, utilizou os cantinhos de aprendizagem, o dia

	da conquista e o desenvolvimento dos Projetos interdisciplinares.
Iporá	Dinamizou os cantinhos de leitura.
Itapirapuã	Realizaou os microcentros para troca de experiências, com discussão de assuntos relacionados ao desenvolvimento de cada escola e as dificuldades enfrentadas, onde puderam observar que houve muitas conquistas e as dificuldades foram minimizadas no dia a dia.
Itapuranga	A professora enfatizou que os professores são envolvidos na metodologia e que sempre buscaram parcerias como propósito de viabilizar a aprendizagem dos alunos e da importância da realização dos microcentros para a integração de experiências.
Ivolândia	Devido a falta de livros suficientes para todos os alunos, os professores decidiram trabalhar em grupos. Foram realizados microcentros, visitas de acompanhamento mensal, avaliações diagnósticas e palestras interdisciplinares.
Jaraguá	Foram realizadas visitas de monitoramento, avaliação diagnóstica, desenvolverem projetos interdisciplinares.
Jataí	Realizou oficinas pedagógicas de leitura de textos, projetos interdisciplinares integrando escolas rurais e urbanas, avaliação diagnóstica.
Jussara	Realizou microcentros, fichas do projeto aprendizagem, visitas de acompanhamento e monitoramento, atividades diagnósticas, palestras reuniões com os pais e projetos interdisciplinares.
Leopoldo de Bulhões	Desenvolveu projetos interdisciplinares, microcentros, uso dos cadernos de aprendizagem, preenchimento das FAPs[145], avaliação diagnóstica, dia da conquista e reunião com os pais, cartaz de frequência, cantinhos de aprendizagem e *kits* pedagógicos.
Mimoso de Goiás	Realizou oficinas de matemática, de avaliação, projetos de meio ambiente, passaporte para a leitura, festa junina e folclore. Realizou visitas para acompanhamento e monitoramento, reunião com os pais e funcionário para conservação do livro didático e dia da família na escola.
Mineiros	Realizou microcentros, atendimento educacional especializado, manipulação de alimentos, atividades diagnósticas.
Monte Alegre de Goiás	Reunião para repasse da metodologia do Programa Escola Ativa, planejamento anual, entrega das FAPs e tirar dúvidas do projeto aprendizagem. Visitas mensais às escolas para acompanhamento e monitoramento.
Montes Claros de Goiás	O Programa foi realizado parcialmente. Apenas 50% das escolas optaram trabalhar com a metodologia do Programa Escola Ativa na íntegra. As demais realizaram o planejamento, microcentro, visitas, avaliação diagnóstica, capacitação dos cadernos de aprendizagem e preenchimento das fichas de acompanhamento.
Montividiu	Devido ao processo de encerramento optou não trabalhar com a metodologia Escola Ativa. Trabalhou com o Projeto Aprendizagem.
Montividiu do Norte	Trabalharam com a metodologia Escola Ativa e com o Projeto Aprendizagem, dando prioridade a este último levando em consideração, o monitoramento, acompanhamento, intervenções e avaliações diagnósticas.
Mossâmedes	Devido ao processo de encerramento, não trabalhou com a metodologia

[145] FAPs – Ficha de acompanhamento de progresso.

	Escola Ativa, optou trabalhar com o Projeto Aprendizagem.
Niquelândia	Houve execução parcial do Programa como semana pedagógica, oficinas de produção textual, visitas para acompanhamento e monitoramento, teste de escrita alfabética, avaliação diagnóstica, utilização dos *kits* pedagógicos e dos cantinhos de aprendizagem.
Nova Crixás	Devido ao processo de encerramento optou não trabalhar com a metodologia Escola Ativa. Trabalhou com o Projeto Aprendizagem.
Nova Roma	Não enviou relatório.
Orizona	Realizou os microcentros. Avaliou que o Programa foi positivo e atingiu seus objetivos. Evidenciou o interesse, o esforço e o entusiasmos de todos com o Programa.
Padre Bernardo	Relatou que apesar do processo de encerramento do Programa Escola Ativa, algumas ações foram desenvolvidas como os microcentros e acompanhamento com visitas quinzenais nas escolas.
Paraúna	Enfatizou que a implantação do Programa Escola Ativa, aumentou consideravelmente o rendimento dos alunos que participaram ativamente do processo de aprendizagem com maior capacidade de ação-reflexão, despertando a criatividade e a socialização.
Pirenópolis	Partindo das experiências adquiridas e a formação dos professores, foram realizadas várias atividades que envolveram a metodologia do Programa Escola Ativa. Desenvolveu atividades como: planejamento baseado nos Cadernos de Ensino Aprendizagem, o Projeto Aprendizagem, realização de microcentros, preenchimento das FAPs e oficinas de produção de textos.
Planaltina de Goiás	Teve problemas em virtude da falta dos Cadernos de Ensino Aprendizagem. Organizou microcentros. Enfatizou que tiveram um ano que conseguiram com muitos ganhos e desabafou dizendo que conseguiram algo especial, o reconhecimento do Programa Escola Ativa no município.
Porangatu	Realizou o acompanhamento, visitas nas escolas, microcentro, provas diagnósticas. Ressaltou que mediante às ações realizadas os resultados foram significativos e promoveram mudanças no olhar e na prática dos educadores.
Posse	Devido ao encerramento, não trabalhou com a metodologia Escola Ativa.
Rio Verde	Deficiência na quantidade de livros do Programa Escola Ativa. Desenvolveu a monografia, o croqui, atividades extra classe e concurso de redação.
Santa Terezinha de Goiás	Realizou o microcentro, provas diagnósticas, visitas nas escolas para acompanhamento e monitoramento.
São João da Aliança	Realizou o planejamento anual, atividades diversificadas, avaliação diagnóstica, projetos interdisciplinares, visitas nas escolas para acompanhamento e monitoramento.
São Luís de Montes Belos	Realizou a reunião de planejamento anual, cinema na escola, oficinas de pintura em tecido, festa junina, dia das mães e das crianças. Atividades diagnósticas, visitas pedagógicas a cada dez dias. Destacou que ao longo destes três anos que trabalhou com o Programa, é notória a mudança nas escolas tanto no aspecto pedagógico como na vida pessoal destes alunos, tornando pessoas mais críticas e participativas.
São Luiz do Norte	Realizou visitas nas escolas para acompanhamento, microcentro e preencheram as fichas do Projeto Aprendizagem.
São Miguel do Araguaia	Realizou a formação continuada de repasse dos módulos, microcentro, visita nas escolas, teste da escrita alfabética, avaliação diagnóstica, dia da

	conquista e projetos interdisciplinares.
Serranópolis	Realizou o planejamento anual, projetos, palestras diversificadas, reunião com pais, visita nas escolas, encontro pedagógico com oficina de leitura e avaliação diagnóstica.
Simolândia	Realizou o microcentro, atividades diversificadas, avaliação diagnóstica, projetos interdisciplinares, visitas nas escolas para acompanhamento e monitoramento.
Terezópolis de Goiás	Realizou atividades diversificadas, avaliação diagnóstica, preenchimento de planilhas do gerenciamento do Projeto Aprender.
Trindade	Realizou o planejamento anual, cantinhos de aprendizagem, cartazes de controle e presença, caixa de compromissos, caixa de sugestões, caderno de auto-avaliação, caderno ata do colegiado, cartaz de combinados e crachá de identificação do comitê, horta, calendário de produção, croqui e elaboração da monografia. Substituiu os Cadernos de Ensino Aprendizagem, por livros do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Realizou visitas quinzenais, avaliação diagnóstica e microcentro.
Uruaçu	Realizou 8 microcentros, visitas nas escolas, distribuíram livros de literatura infantil, oficinas pedagógicas, avaliações diagnósticas e preencheu as planilhas do Projeto Aprender.
Varjão	Não desenvolveu a metodologia, pois não recebeu capacitação, no ano de 2012. Não recebeu os *kits* pedagógicos.
Vila Boa	Realizou visitas nas escolas, projetos diversificados e interdisciplinares e microcentros.
Vila Propício	Realizou microcentros, prova diagnósticas, semana pedagógica e preenchimento das fichas do Projeto Aprender. Substituiu os Cadernos de Ensino Aprendizagem, por livros do PNLD.

A nota técnica do FONEC (2011) afirmou que o Programa Escola Ativa não vinha alcançando os seus objetivos, que segundo ele eram "melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo" (FONEC, 2011, p. 4). Tal afirmação foi adversa da Nota Técnica nº 002, de janeiro de 2012, do Ministério da Educação que afirmou que os objetivos do Programa Escola Ativa eram "apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do ensino fundamental em classes multisseriadas e, para tanto, disponibiliza materiais como os cadernos de ensino e aprendizagem, formação para multiplicadores e professores, entre outros" (MEC, 2012a, p. 1). A Nota Técnica nº 093, de outubro de 2012, do Ministério da Educação também foi adversa ao FONEC, ao afirmar que o "Programa havia cumprido seus objetivos e que as ações que estavam em andamento deviam ser finalizadas" (MEC, 2012b, p. 1).

Ao analisarmos o relatório de encerramento das atividades do Programa Escola Ativa identificamos que alguns municípios expressaram suas percepções discordando da avaliação do FONEC (2011) e concordado, parcialmente, com a Nota Técnica nº 93, de outubro de 2012, ao afirmar que o Programa Escola Ativa vinha cumprindo os seus objetivos, mas foi

possível observar que discordaram da decisão de finalizar as atividades. A professora do município de Águas Lindas de Goiás "destacou que a metodologia ofereceu bases consistentes para o desenvolvimento satisfatório do processo ensino aprendizagem das escolas rurais do município" (SEE, 2012, pp. 2-3). O município de Alexânia "salientou a importância do Programa para a efetivação do processo ensino aprendizagem" (SEE, 2012, p. 3). O município de Alto Paraíso informou que "a metodologia teve boa aceitação por parte da comunidade escolar e que a utilização dos elementos e instrumentos do Programa foi um ganho para o processo ensino aprendizagem dos alunos do município" (SEE, 2012, p. 3). O município de Amaralina ressaltou que "é imprescindível valorizar a capacitação em serviço e a formação continuada dos professores, considerando as diversas áreas do ensino, a fim de tornar o ensino das classes multisseriadas mais prazeroso" (SEE, 2012, p. 4). O município de Amorinópolis afirmou que "a aplicação de atividades utilizando o *kit* pedagógico do Programa deu subsidio e complementou o trabalho pedagógico" (SEE, 2012, p. 4). O município de Aporé enfatizou "a importância da realização dos microcentros para analisar as dificuldades na aprendizagem dos alunos e as intervenções necessárias" (SEE, 2012, p. 5).

A professora do município de Caçu "ressaltou que o planejamento utilizando os *kits* pedagógicos e os cantinhos de aprendizagem, nas salas de aula, deram uma tônica a mais na aprendizagem dos alunos" (SEE, 2012, p. 6). O município de Caiapônia destacou, "que todos os elementos e instrumentos trabalhados em sala de aula e fora dela, são aproveitados para observação do grau de aprendizagem dos educandos" (SEE, 2012, p. 6). Campinaçu afirmou que, "através das coletas de dados, foram planejadas intervenções que geram a melhoria da qualidade da aprendizagem e a superação das dificuldades detectadas" (SEE, 2012, p. 7). Campo Alegre de Goiás avaliou que "os *kits* pedagógicos e os alfabetos móveis enriqueceram muito o trabalho nas salas multisseriadas" (SEE, 2012, p. 7). Catalão salientou que "as atividades utilizando o *kit* pedagógico do Programa e de seus elementos e seus instrumentos foram de grande valia para o trabalho nas classes multisseriadas. Abordou a importância da formação continuada para subsidiar a prática docente" (SEE, 2012, p. 8). A Cidade de Goiás "enfatizou que a metodologia, desde o início, concentra seus esforços no desenvolvimento intelectual dos alunos, com a participação integral dos alunos, sob a orientação dos professores" (SEE, 2012, p. 9).

A professora multiplicadora de Guarinos "destacou a integração da comunidade com a escola através das reuniões de pais e desenvolvimentos de projetos interdisciplinares" (SEE,

2012, p. 12). A professora do município de Itapuranga enfatizou que os professores eram "envolvidos na metodologia e que sempre buscou parcerias como propósito de viabilizar a aprendizagem dos alunos e da importância da realização dos microcentros para a integração de experiências" (SEE, 2012, p. 14). O município de Orizona "evidenciou o interesse, o esforço e o entusiasmos de todos com o Programa" (SEE, 2012, p. 20). O município de Paraúna "enfatizou que a implantação do Programa Escola Ativa, aumentou consideravelmente o rendimento dos alunos que participaram ativamente do processo de aprendizagem com maior capacidade de ação-reflexão, despertando a criatividade e a socialização" (SEE, 2012, p. 21).

O município de Planaltina de Goiás salientou que "tiveram um ano que conseguiram com muitos ganhos e desabafou dizendo que conseguiram algo especial, o reconhecimento do Programa Escola Ativa no município" (SEE, 2012, p. 22). O município de Porangatu "ressaltou que mediante às ações realizadas os resultados foram significativos e promoveram mudanças no olhar e na prática dos educadores" (SEE, 2012, p. 22). O município de São Luís de Montes Belos "destacou que ao longo destes três anos que trabalhou com o Programa é notória a mudança nas escolas tanto no aspecto pedagógico como na vida pessoal destes alunos, tornando pessoas mais críticas e participativas" (SEE, 2012, p. 24).

O relatório de atividades desenvolvidas de encerramento do Programa Escola Ativa, no ano de 2012, foi omisso em relação às diversas atividades que compunham a proposta inicial, conforme abordamos no segundo capítulo, como o calendário e sistema de aprovação flexíveis e a avaliação formativa. Identificamos que alguns municípios, devido ao processo de encerramento, optaram por não trabalhar com a metodologia Escola Ativa. Diferente do que estabeleceu a Nota Técnica nº 002 e do que o Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, do Ministério da Educação, Thiago Thobias afirmou, nos municípios goianos o Programa Escola Ativa não foi substituído pelo Programa Escola da Terra, pois conforme as informações contidas no relatório de atividades, do ano de 2012, a maioria dos municípios passou a trabalhar com o Projeto Aprendizagem[146].

Durante a análise e elaboração do quadro resumo do relatório técnico das atividades desenvolvidas durante o processo de extinção do Programa Escola Ativa, fornecido pela equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás, identificamos que

[146] Trata-se de uma política pública educacional desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, para atender o ensino fundamental, mas não é uma metodologia específica para escolas multisseriadas rurais.

algumas atividades foram mencionadas com mais frequência pelos municípios e outras foram abordadas por poucos ou apenas um dos municípios. Optamos fazer um quadro consolidando as regularidades dos enunciados existentes no relatório de atividades de encerramento do Programa Escola Ativa. Por se tratar de um relatório síntese, não significa uma garantia que as atividades foram realizadas ou não, mas não terem mencionado algumas atividades no relatório da Secretaria de Estado da Educação, induzem-nos a acreditar que algumas técnicas ou atividades não foram realizadas.

Quadro 2	
Quadro consolidado do relatório de atividades do Programa Escola Ativa – 2012	
Atividades realizadas	**Quantidade de municípios que realizaram**
Microcentros	29
Monografia	2
Horta	3
Cartaz de frequência	4
Croqui	4
Caixa de compromissos	1
Caixa de sugestões	1
Caderno de auto-avaliação	1
Caderno ata do colegiado	1
Crachá de identificação do comitê	1
Kits pedagógicos	16
Cantinhos de aprendizagem	16
Calendário escolar	1
Combinados	2
Avaliação diagnóstica	30
Mini biblioteca	3
Dia da conquista e reunião com os pais	8
Visitas de acompanhamento e monitoramento	25
Recuperação paralela	2
Projetos interdisciplinares	22
Articulação com a comunidade	1
Eleição do colegiado estudantil por meio de assembleia e a criação dos comitês com seus líderes	1
O acompanhamento e monitoramento foram feitos por intermédio do Projeto Aprendizagem.	9
Ficha de Acompanhamento e Progresso – FAP	4

Ao analisarmos o quadro consolidado do relatório das atividades de encerramento desenvolvidas foi possível identificar que algumas técnicas propostas inicialmente[147] foram

147 Tais técnicas foram descritas no segundo capítulo deste trabalho, embora algumas delas tenham sido abordadas pelos municípios com nomes diferentes.

mencionadas apenas uma vez pelos municípios que fizeram adesão, no ano de 2012, como: a caixa de compromissos; a caixa de sugestões; o caderno de auto-avaliação; o caderno ata do colegiado; o crachá de identificação do comitê; o calendário escolar; a articulação com a comunidade; enfim, a eleição do colegiado estudantil por meio de assembleia e a criação dos comitês com seus líderes. Outras técnicas que compunham a proposta inicial da proposta metodológica do Programa Escola Ativa foram abordadas com um pouco mais de frequência no relatório dos municípios goianos como: a monografia; a horta; o cartaz de frequência; o croqui; os combinados; a mini biblioteca; o dia da conquista e reunião com os pais; a recuperação paralela; enfim a ficha de acompanhamento e progresso – FAP. Alguns municípios declararam que a quantidade de cadernos de ensino aprendizagem foram insuficientes para atender todos os alunos.

A atividade que foi enunciada com mais regularidade foi a avaliação diagnóstica, a qual é também um dos componentes do Projeto Aprendizagem. A segunda atividade que apareceu com mais regularidade no enunciados dos relatórios do municípios foi os microcentros. Observamos que os municípios que mencionaram a utilização dos *kits* pedagógicos também mencionaram a utilização dos cantinhos de aprendizagem. A terceira e a quarta atividades que foram enunciadas com mais regularidade foram as visitas de acompanhamento e monitoramento e os projetos interdisciplinares, as quais faziam parte das estratégias do Programa Escola Ativa, mas também compõem o Projeto Aprendizagem. Alguns municípios mencionaram que o acompanhamento e monitoramento foram feitos por intermédio do Projeto Aprendizagem. Tal afirmação dos municípios confirma que o Programa Escola Ativa foi substituído pelo Projeto Aprendizagem nas escolas rurais do estado de Goiás. No entanto, esta política pública educacional não é específica para escolas rurais multisseriadas, mas antes ter "qualquer coisa, para quem não tem nada, absolutamente nada no campo"[148].

[148] Thiago Thobias, entrevista, Brasília, 29 de novembro de 2013.

CAPÍTULO 6.

O CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‹‹bricolagem››; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática

Ball, 2001, p. 102

De que vale investigarmos os discursos que influenciaram a implantação do Programa Escola Ativa, se as políticas idealizadas e as pronunciadas são apenas ‹‹palavras soltas no ar››? De que adianta investigarmos as políticas idealizadas e que foram transformadas em textos mudos e sem vida? É por este motivo que Stephen Ball (2006) salientou que as pesquisas educacionais voltadas para uma única perspectiva reforçam a lacuna existente entre a política e a prática, pois estas "não têm o cuidado de considerar as outras coisas que se espera ou se requer que elas considerem seriamente e que competem por atenção, esforço, recursos na complexidade da prática" (Ball, 2006, p. 20). As pesquisas com foco nas políticas, que abordam apenas o contexto da influência ou o contexto da produção dos textos, deslizam "claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, ‹‹baseadas na culpabilização››, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está ‹‹na›› escola ou ‹‹no›› professor, mas nunca ‹‹nas›› políticas (Ball, 2011, p. 36). O autor enfatizou que acreditar "que as ciências humanas, como os estudos educacionais permanecem fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tem um status neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso" (Ball, 2006, p. 19).

As políticas só ganham vida, só deixam de ser meros discursos, meras palavras soltas no ar ou textos mudos, quando são materializadas pela ação humana, quando assumem forma, transformam-se em experiência prática e, consequentemente, nos efeitos provenientes desta. "O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alterações de modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 305). Por este motivo, é de fundamental importância investigar a terceira modalidade proposta pela abordagem ciclo de políticas, o contexto da prática.

> "Ela já não é um sistema de representação que tem o poder de delimitar e decompor outras representações; nas suas raízes mais constantes, designa ações, estados, vontades, mais do que se vê, significa originalmente o que se faz ou o que se sofre; e se acaba por mostrar as coisas como que as apontando, é na medida em que elas são o resultado, ou o objeto, ou o instrumento dessa ação; os nomes não delimitam tanto o quadro complexo de uma representação quanto delimitam, detêm e petrificam o processo de uma ação. A linguagem ‹‹enraíza-se›› não do lado das coisas percebidas, mas do lado do sujeito na sua atividade. E talvez então ela se tenha originado do querer e da força, mais do que da memória que redobra a representação. Fala-se porque se age, e não porque, reconhecendo-se, se conheça." (Foucault, 1966, p. 331)

Assim, o processo de tradução da linguagem em texto não se dá de forma linear, pois as pessoas que escrevem os textos das políticas, normalmente, não são as mesmas que proferiram os discursos, que idealizaram a política. Stephen Ball (2009) enfatizou que um dos grandes problemas das políticas é que elas são imaginárias, pois são escritas para as melhores escolas possíveis, escolas com instalações perfeitas, escolas que têm alunos imaginários e professores perfeitos e infalíveis, com grande energia e cheios de disponibilidade e ideias. Infelizmente no mundo real, nem todas as escolas são as melhores escolas possíveis. O processo de interpretação consiste, justamente, em fazer a relação entre as fantasias das políticas e a realidade da sala de aula (Ball, 2009). É aqui que chegamos ao momento da ação criativa, ao momento da tradução do texto para a prática. É no contexto da prática que a política formulada é ‹‹enraizada›› por atores distintos, tanto do contexto da influência quanto do contexto da produção dos textos. Neste sentido, "temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 305). O contexto da prática é o momento de implementação das políticas, envolve o agir, o ‹‹fazer›› com que as políticas aconteçam de fato. Entretanto, para que estes textos transformem-se em ação, envolve um novo processo de tradução e interpretação, por novos atores, com novas percepções, valores, interesses, sentimentos, culturas, realidades, identidades e interações sociais, pois

> "os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas. É importante destacar que as interpretações e reinterpretações são constituídas nas relações sociais e precisam ser entendidas no contexto de sua produção." (Mainardes, 2007, p. 31)

As concepções de uma educação tradicional, fundamentadas no magistrocentrismo, considerariam os professores e as professoras como os atores principais que atuam no contexto da prática educacional; por este motivo as políticas ‹‹voltadas para a prática›› centram suas investigações nos professores e nas professoras. Como o Programa Escola Ativa fundamentava-se nas concepções de uma pedagogia paidocêntrica, analisamos os efeitos da política pública educacional nas práticas dos professores, assim como os outros atores envolvidos. Contudo, o eixo de nossa investigação desloca-se, passando a considerar, especialmente, os efeitos das práticas dos professores no comportamento das crianças.

Para analisar o contexto da prática, do processo de implementação do Programa Escola Ativa e os efeitos decorrentes de sua extinção, inicialmente realizamos uma entrevista aberta com a Secretária de Estado da Educação de Goiás, Vanda Dasdores Siqueira Batista (apêndice VII). Para analisar as percepções das coordenadoras pedagógicas e das professoras no contexto da prática, retornamos às mesmas escolas dos municípios de Alexânia, Abadiânia, Pirenópolis e Teresópolis, onde realizamos a entrevista aberta com os respectivos prefeitos destes municípios, objetivando analisar o contexto da influência local, o qual compõe o quarto capítulo deste trabalho. Para analisar os efeitos das práticas dos professores nas atitudes das crianças, utilizamos a técnica de observação e registros fotográficos das crianças, das atividades executadas por elas e da organização das salas de aula.

6.1 Analise do discurso da Secretária de Estado da Educação de Goiás

> "Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‹‹aninhados›› uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações." (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 306)

Este enunciado da entrevista concedida por Stephen Ball a Jefferson Mainardes e a Maria Inês Marcondes, no ano de 2007, enfatiza a existência de uma linha muito tênue separando os contextos propostos pelo método de abordagem do ciclo de políticas, e que, por vezes, "podem ser ‹‹aninhados›› uns dentro dos outros" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 306). Por este motivo, quando entrevistamos a Secretária de Estado da Educação de Goiás, Vanda Dasdores Siqueira Batista, acreditávamos inicialmente que o seu discurso vinculava-se ao contexto de influência local, no processo de tradução, implantação, execução e extinção do Programa Escola Ativa. Entretanto, analisar o enunciado de um discurso não consiste, simplesmente, "em analisar as relações entre o autor e aquilo que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar que posição pode e deve ocupar qualquer indivíduo para ser seu sujeito" (Foucault, 2005, p. 135). Por este motivo, fizemos a opção de utilizar a entrevista de Vanda Batista para analisar o contexto da prática do Programa Escola Ativa, pois durante o nosso diálogo identificamos que o seu discurso aproximou-se mais deste contexto, devido à sua trajetória profissional, a qual ela descreveu da seguinte maneira:

> "O Programa Escola Ativa iniciou, no ano de 1999, quando eu estava trabalhando como coordenadora da rede estadual do município de Trindade, o qual foi um dos primeiros municípios a implantar o Programa, no estado de Goiás. Foi um trabalho muito importante e bonito, mas foi também muito pesado, implantar um programa dessa magnitude. No ano de 2000, assumi a Secretaria Municipal de Educação, onde pude trabalhar mais próxima das escolas da rede municipal, fortalecendo o Programa Escola Ativa, no município de Trindade. Posteriormente, atuei como Subsecretária Regional de Educação de Trindade e Superintendente do Ensino Fundamental da Secretária de Estado da Educação do Estado de Goiás, atendendo diversos municípios."[149]

Neste enunciado é possível identificar, desde o início do processo de implantação, a vinculação de Vanda Batista com o Programa Escola Ativa no Estado de Goiás. Ela ressaltou a importância, a magnitude e os esforços dispensados para implantar a Escola Ativa nas escolas rurais goianas, multisseriadas. Vanda Batista enfatizou que foi dirigente educacional do município de Trindade, o qual foi um dos primeiros a aderir ao Programa Escola Ativa, tanto no Estado de Goiás como na Região Centro-Oeste. Ela coordenou, como subsecretária regional, a ampliação do atendimento da Escola Ativa para os sete municípios que compõem a regional de ensino de Trindade. Esta trajetória profissional possibilitou que ela coordenasse, acompanhasse e atuasse diretamente no contexto da prática todo processo de implantação e implementação do Programa Escola Ativa, o qual Vanda Batista descreveu da seguinte forma:

> "Foi um trabalho muito cansativo, mas um trabalho que compensava. Nós visitávamos as escolas rurais, distantes e isoladas. Aquelas escolas pequeninas, que atendiam os alunos, que às vezes andavam, até por horas, para chegarem na escola e encontrarem com professoras muito dedicadas. Foi um encantamento total! Porque o material e a metodologia, adotados nas escolas, eram maravilhosos. Quando chegávamos nas escolas, víamos aquela classe multisseriada, com crianças de todas as idades, todos muito interessados e a professora muito empolgada. O material do Programa Escola Ativa era maravilhoso, o material deslumbrante, de uma muita qualidade. Aquelas crianças passaram a ter acesso aqueles livros, aos cantinhos. Lembra dos cantinhos de leitura? Aquilo era um sonho, para aquelas crianças! Aqueles livros, aqueles materiais eram de uma qualidade! Eram de encher os olhos, porque antes do Programa, os alunos não tinham acesso a materiais tão ricos. O acompanhamento destas escolas, também, era muito diferenciado. Foi um trabalho muito bom! Hoje nós pensamos, que foi uma pena não se ter dado continuidade, terem mudado a metodologia, terem mudado o nome, terem deixado o Programa se perder no meio do caminho, porque ele realmente fez muito. Nós ouvíamos cada depoimento..."[149]

A Secretária de Estado da Educação de Goiás relatou neste enunciado as dificuldades do trabalho desempenhado decorrentes das distâncias e das condição de isolamento em que se encontravam, e ainda se encontram, as escolas rurais multisseriadas. Vanda Batista enfatizou o encantamento, o interesse e a empolgação das crianças, professores e professoras pelo

[149] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

Programa Escola Ativa, destacando que "o material e a metodologia, adotados nas escolas, eram maravilhosos"[149]. Ela realçou a qualidade do material pedagógico, dos livros e dos cantinhos, lembrando, de forma especial, o cantinho de leitura. Vanda Batista salientou que antes do Programa Escola Ativa, "os alunos não tinham acesso a materiais tão ricos"[150]. Ela destacou o acompanhamento diferenciado que era dispensado às crianças, professores e professoras. Vanda Batista expressou seu pesar pela extinção do Programa Escola Ativa, enfatizando que "foi uma pena não se ter dado continuidade, terem mudado a metodologia, terem mudado o nome, terem deixado o Programa se perder no meio do caminho, porque ele realmente fez muito"[150]. A Secretária de Estado da Educação salientou o envolvimento de toda a comunidade, afirmando que na Escola Ativa eles "trabalhavam, passando a impressão, como se fossem uma família. Estavam dentro da escola, as mães, os pais dos alunos, a comunidade toda participava. Era um orgulho tão grande para a comunidade!"[150]. Ele continuou o nosso diálogo, relatando que:

> "Tenho a lembrança da escola, na região do Bugre, em Trindade. A professora Marieta estava encantada e era encantadora. Ela vinha a cavalo até um pedaço e depois, acabava de chegar na escola, a pé. Ela fazia um longo percurso, mas chegava numa alegria tão grande, de ensinar para aquelas crianças. Quando ia embora, ia numa tristeza de ir embora para casa. Ela nem queria ir embora, pois ali era mais do que uma escola, era uma casa. Existia um carinho diferente, as crianças se conheciam, se respeitavam e tinham um carinho tão grande com a professora. As mães que levavam seus filhos, deixavam as crianças tranquilas e ficavam tranquilas, porque sabiam que as crianças estavam bem, em um ambiente bom, respeitador e que as crianças iriam aprender. A escolinha podia ser a mais humildezinha possível, mas tinha qualidade, existia encantamento."[150]

Vanda Batista exemplificou a interação que existia e o comprometimento das professoras, que mesmo tendo que enfrentar difíceis acessos para chegar na escola, não se deixavam abalar, pois, como no exemplo de Bugre, a professora "estava encantada e era encantadora"[150]. Ela salientou a mudança nas relações sociais, ao afirmar que "existia um carinho diferente, as crianças se conheciam, se respeitavam e tinham um carinho tão grande com a professora"[150]. Vanda Batista ressaltou a mudança nas relações entre a comunidade e a escola, ao afirmar que "deixavam as crianças tranquilas e ficavam tranquilas, porque sabiam que as crianças estavam bem, em um ambiente bom, respeitador e que as crianças iriam aprender"[150]. Ela sintetizou suas percepções sobre o Programa Escola Ativa, enfatizando que:

> "O Programa veio, e foi muito bom! Ele conseguiu alcançar os objetivos a que se propunha. Nós ouvimos depoimentos de crianças que aprenderam muito, despertaram-se, revelaram-se. As crianças revelaram suas potencialidades, nos

[150] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

> depoimentos elas falavam e demonstravam o quanto aprenderam. Elas faziam apresentação de teatro e aquelas crianças bem simples, revelando-se como artistas, como líderes. Elas faziam eleição, elegiam os seus líderes. Foi muito bom! Foi muito bom! Fico muito feliz de poder ter participado de um Programa como este. Ter vivenciado! Nós íamos fazer as visitas nas escolas e não tínhamos vontade de ir embora. Era uma paz, não tinha briga, não tinha desrespeito, trabalhavam em cooperação, um ajudando o outro. Muito unidos! Nós víamos a alegria das crianças por estarem ali aprendendo e aquela única professora, que cuidava das crianças como se fossem seus filhos."[151]

Neste enunciado, Vanda Batista evidenciou que o Programa Escola Ativa atingiu os seus objetivos, salientando que "as crianças revelaram suas potencialidades, nos depoimentos elas falavam e demonstravam o quanto aprenderam. Elas faziam apresentação de teatro e aquelas crianças bem simples, revelando-se como artistas, como líderes"[151]. Vanda Batista destacou a estratégia do governo estudantil ao dizer que as crianças "faziam eleição, elegiam os seus líderes"[151]. Ela enfatizou a mudança no ambiente escolar, ao afirmar que "era uma paz, não tinha briga, não tinha desrespeito, trabalhavam em cooperação, um ajudando o outro. Muito unidos!"[151]. Lembramos que, conforme o abordado no segundo capítulo, a alegria, o respeito, a cooperação e a ajuda mútua também fazem parte dos princípios básicos de uma escola ativa (Ferrière, 1934). Vanda Batista expressou suas percepções sobre os microcentros da seguinte forma:

> "Eram muito bons! Lembro-me de um microcentro, que nós organizamos em uma escola bem pequenina, em um local muito carente, que se chamava Padre Renato. Mas quando realizávamos o microcentro, ela montava tudo com tanto esmero, para mostrar para as outras professoras o trabalho que estavam fazendo e o resultado que estavam colhendo, as trocas de experiências. Valeu a pena!"[151]

Ao utilizar o exemplo da escola Padre Renato, Vanda Batista expressou sua participação e suas percepções sobre os microcentros, salientando que não importava o quanto a escola fosse pequenina e carente, as professoras organizavam "tudo com tanto esmero, para mostrar para as outras professoras o trabalho que estavam fazendo e o resultado que estavam colhendo, as trocas de experiências"[151]. Ela realçou a importância dos microcentros na valorização das experiências adquiridas e na superação do isolamento e do abandono em que se encontram estes professores e professoras das escolas rurais multisseriadas. Assim como no Projeto das Escolas Rurais, em Portugal, objetivava "dar corpo a uma equipa de professores que em conjunto, de forma regular e em situação, planifica, desenvolve e aprofunda uma intervenção que toma como um todo, o território em que funcionam as suas

[151] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

escolas de pertença"[152](D'Espiney, 1994, p. 43). Quando perguntamos sobre a formação para os professores e professoras, em parcerias com as universidades, como o FONEC (2011) e o Ministério da Educação (2008, 2010) vêm defendendo, ela afirmou que:

> "Existia uma parceria com a Universidade Federal. O recurso para formação vinha por intermédio da Universidade, mas foi apenas o repasse do recurso, o corpo docente, os professores que ministravam as formações eram da nossa equipe, porque são professores de educação básica e esta responsabilidade cabe às pessoas da educação básica. Não estou descriminando a academia, de maneira alguma, mas eles não conhecem o ‹‹chão da escola››."[153]

Como abordamos no segundo capítulo, no ano de 2008, o Projeto Base do Programa Escola Ativa estabeleceu que caberia aos estados a responsabilidade de coordenar a "articulação entre as universidades e os municípios para o planejamento conjunto e para monitorar a formação realizada pelas **universidades designadas pelo Governo Federal**"[154] (MEC, 2008, p. 35). O Projeto Base do Programa Escola Ativa, no ano de 2010, reforçou esta diretriz ao estabelecer que caberia aos Estados "o planejamento das formações em conjunto com as universidades, a mobilização dos municípios, visando garantir a participação dos técnicos na formação e o monitoramento da execução do Programa, tanto na esfera estadual quanto municipal" (MEC, 2010, p. 38). Neste enunciado, Vanda Batista deixou explícito que o que ocorreu, na verdade, "foi apenas o repasse do recurso, o corpo docente, os professores que ministravam as formações eram da nossa equipe, porque são professores de educação básica e esta responsabilidade cabe às pessoas da educação básica"[153]. Vanda Batista enfatizou que não estava "descriminando a academia, de maneira alguma, mas eles não conhecem o ‹‹chão da escola››"[153]. Esta afirmação corroborou o FUNDESCOLA (2009), o qual ressaltou que "embora tenhamos aumentado a cobertura escolar e o número de professores "formados", não foram observados avanços em termos de melhor rendimento por parte dos alunos" (FUNDESCOLA, 2009, p. 26). No início do século passado, John Dewey já alertava sobre a dicotomia existente entre a universidade e o ‹‹chão da escola››, pois "se pensarmos na universidade, encontramos o isolamento diametralmente oposto: a aprendizagem de **o que**[155] ensinar, com um quase desprezo pelos métodos de ensino. A este nível de ensino, está-se isolado do contato com crianças e jovens" (Dewey, 1915, p. 64). Este desprezo pelos métodos de ensino foi evidenciado na Nota técnica do FONEC, de 2011,

[152] Embora o autor esteja referindo-se ao processo de formação de professores do Projeto das Escolas Rurais, de Portugal, citamos este trecho para enfatizar que ambos adotavam sistemáticas semelhantes.
[153] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.
[154] Grifo nosso.
[155] Grifo do autor.

analisada no contexto da produção de textos, ao criticarem o Programa Escola Ativa pela "preparação, formação dos educadores, dos formadores, voltada somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita, para a dimensão pedagógica e técnica" (FONEC, 2011, p. 9). Quanto às escolas rurais, multisseriadas, que estavam diretamente sob a competência da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Vanda Batista relatou que:

> "Existiam pouquíssimas escolas rurais multisseriadas na competência da rede estadual. Lembro-me de uma escola que conheci, na região da Capelinha, no município de Anicuns. Tudo o que a comunidade tinha era a escola. Era excelente! A horta da escola era cuidada não somente pelos alunos, mas por toda a comunidade. O terreno da escola era muito grande, então os moradores fizeram uma horta comunitária. Todo mundo plantava, todo mundo cuidava, todo mundo colhia. Todo mundo usufruía da horta, não somente a escola. Era uma escola muito carente, com estrutura física muito precária, mas fazia um trabalho belíssimo em parceria com a comunidade. A comunidade, os pais viviam dentro da escola, inclusive o vigia da escola era um dos pais."[156]

Neste enunciado, Vanda Batista enfatizou o papel da escola no desenvolvimento local ao afirmar que "tudo o que a comunidade tinha era a escola"[156]. Como abordamos no primeiro capítulo, nos tópicos referente à ‹‹extinção da escola rural›› e ‹‹o papel da escola no desenvolvimento local››, a escola rural é o último reduto de "serviço público instituído pelos Estados Modernos, como é a escola, numa luta esclarecida pela sobrevivência comunitária" (Amiguinho, 2008, p. 692). Ela reforçou o papel da escola rural no desenvolvimento local, ao exemplificar o envolvimento da comunidade na escola e da escola na comunidade, salientando que o papel da escola rural não restringia-se a uma simples instrução, passando a assumir o papel de animadora, mediatizando, valorizando e fortalecendo, as interações sociais da comunidade rural e o sentido de terrafilia (Roca, 2009). Quando solicitamos que ela identificasse os pontos negativos do Programa Escola Ativa, Vanda Batista afirmou que:

> "Não consigo identificar pontos negativos. Talvez tenha faltado algum apoio maior da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, pelo fato das escolas estarem mais distantes, mais isoladas, algumas localizações dificultavam o acesso e o apoio maior a algumas escolas. Talvez se tivéssemos conseguido estar mais próximos e dar mais apoio a todas as escolas, nós poderíamos ter obtido melhores resultados."[156]

Vanda Batista relatou, assim, as dificuldades para o apoio e o acompanhamento às escolas rurais decorrentes das distâncias e dos difíceis acessos, que imputam aos professores e professoras e a estas comunidades rurais a condição de isolamento e abandono. No entanto, quanto mais as escolas rurais são distantes, isoladas e precárias, mais necessitam de apoio, tanto financeiro e estrutural quanto pedagógico. Durante o nosso diálogo, Vanda Batista

[156] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

expressou suas percepções sobre a política de extinguir as escolas rurais multisseriadas e transportar as criança para a zona urbana, ou regiões onde existe uma maior concentração populacional, da seguinte maneira:

> "Eu acredito que existem dois lados: o positivo e o negativo. O lado positivo é a interação entre o aluno da zona rural com o aluno da zona urbana. Eles vão adquirir novas amizades, vão poder ter acesso a coisas que na zona rural talvez não pudesse ter, como as questões tecnológicas, que podem não chegar até as localidades rurais, por dificuldades de conexão com a internet. Mas tem um outro lado, mudam-se muito os costumes das pessoas. A qualidade de vida destas pessoas é o mais importante! Não é correto tirar a criança do meio onde vive, daquela simplicidade, do convívio honesto, da proximidade com a família, pois mexe muito com o dia a dia destas crianças e de toda a comunidade. Não é bom, transportar as crianças para a cidade, onde os pais não participam das escolas, nem tem como as acompanhar à criança na escola. As crianças vão sozinhas, pegam o ônibus, aquela coisa fria. Na zona rural é muito diferente: a escola torna-se uma segunda casa, onde os pais preocupam-se, estão presentes, participando das atividades. É a perda dessa qualidade de vida que eu questiono. É esta qualidade de vida e de aprendizagem da zona rural..., porque os pais também estão aprendendo, junto com os filhos, poder comer um lanche feito pela própria mãe, na escola. É muito bom! Além disso tudo, existe o perigo do transporte. Nós sabemos que o transporte que estão conseguindo fornecer, não é o que as crianças merecem. Corre-se um risco muito grande. Existe o risco de violência de uma cidade maior, o risco de envolvimento com outras coisas como drogas, e nós sabemos que as crianças ficam mais expostas e este tipo de coisas. Têm pontos positivos, como por exemplo o acesso à rede social, que na zona rural o aluno não teria. Mas até que ponto o acesso a esta rede social é interessante? Por outro lado, ele começa a utilizar estas coisas na cidade e ao chegar na zona rural ele não tem acesso, ele acaba sendo incentivado cada vez mais a vir para a cidade. Eu morro de pena, porque tem uma qualidade de vida maravilhosa, que não vai ter na cidade. Muitas vezes os pais empolgam, vendem aquele pedacinho de terra que lhes pertencem e ao chegarem, não tem nenhuma qualidade de vida na cidade. Não conseguem o acesso que acreditavam conseguir e depois de muito tempo, se perguntam: Que sonho foi esse? Talvez se tivessem ficado na zona rural, naquela vida mais pacata, tranquila, honesta, teriam uma qualidade de vida melhor."[157]

A Secretária de Estado da Educação demostrou, assim, conhecer e concordar com algumas justificativas utilizadas pelos defensores da extinção das escolas rurais e do transporte escolar, que acreditam que transportar as crianças para a cidade é uma forma de "interação entre o aluno da zona rural com o aluno da zona urbana"[157] e propicia o acesso às novas tecnologias. No entanto, Vanda Batista enfatizou não concordar com a retirada da "criança do meio onde vive, daquela simplicidade, do convívio honesto, da proximidade com a família, pois mexe muito com o dia a dia destas crianças e de toda a comunidade"[157]. Ela expressou não concordar em "transportar as crianças para a cidade, onde os pais não participam das escolas, nem tem como as acompanhar à criança na escola"[157]. Assim como o

[157] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

prefeito de Abadiânia e o de Alexânia, Vanda Batista enfatizou o perigo do transporte escolar, pois "o transporte que estão conseguindo fornecer, não é o que as crianças merecem. Corre-se um risco muito grande. Existe o risco de violência de uma cidade maior, o risco de envolvimento com outras coisas como drogas"[158]. Vanda Batista salientou que a política de extinguir as escolas rurais e transportar as crianças para a cidade é indutora do êxodo rural, pois "os pais empolgam, vendem aquele pedacinho de terra que lhes pertencem e ao chegarem, não tem nenhuma qualidade de vida na cidade"[158].

Vanda Batista era Superintendente do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás, no ano de 2012, período em que o Ministério da Educação estabeleceu, por intermédio da Nota Técnica nº 002 – CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012 (MEC a, 2012), e pela Nota Técnica nº 093 – CGEC/SECADI/MEC, de 25 de outubro de 2012 (MEC b, 2012), o encerramento das atividades do Programa Escola Ativa. Neste sentido, a Secretária de Estado da Educação foi incumbida de acompanhar o processo de encerramento das atividades da Escola Ativa, que culminou no relatório analisado no contexto da produção dos textos. Ela manifestou suas percepções sobre o processo de extinção do Programa Escola Ativa, da seguinte forma:

> "Foi por meio de um comunicado formal do Ministério da Educação, informando que estavam encerrando as atividades do Programa Escola Ativa, que passaria a chamar-se Educação do Campo. A Educação do Campo nunca conseguiu se estruturar, ficaram muito tempo montando a equipe, com muita dificuldade. Nós fomos tocando nossas escolas, utilizando o nosso próprio método, mas de forma improvisada. As escolas ficavam cobrando material, livros, mas nós não tínhamos mais nada para atender as solicitações das escolas rurais. Nós demos continuidade no trabalho, com a sobra de material que tínhamos, tentando suprir um pouquinho as dificuldades das escolas. Mas foi uma pena! Houve muitas reclamações! Até pelo fato de acharem que nós tínhamos abandonado estas escolas, mas realmente nós ficamos de pés e mãos atadas, pois não podíamos fazer nada, porque não tínhamos mais nada. Procuramos inúmeras vezes ajuda do Ministério, mas nunca obtivemos respostas. Posteriormente eles mudaram novamente o nome, de Educação do Campo para Escola da Terra, mas que também não saiu do discurso. Parece-me que apenas cinco estados foram contemplados com este programa. Mas o nosso não foi convidado a participar desta Escola da Terra. É uma pena! O quanto o Programa Escola Ativa foi bom, o quanto ele contribuiu com estas escolas rurais, o quanto a metodologia era bonita e acabar com um simples ofício: ‹‹A partir de hoje o Programa deixa de existir, nós vamos reestruturar, vamos mudar o nome. Logo entraremos em contato novamente...›› E nunca mais nada foi implantado para nós. Nós conseguimos terminar as turmas que iniciaram, mas com uma metodologia criada por nós. Nós não tínhamos mais aquele apoio do MEC, nem acompanhamento, nem orientação. Foi meio ‹‹na raça››. É muito difícil fazer um trabalho bom assim, mas mesmo assim, nós terminamos o programa. Até hoje, ainda

[158] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

estamos aguardando sermos convidados para implantar a Escola da Terra."[158]

As afirmações enunciadas por Vanda Batista corroboraram, com funções enunciativas, a análise que fizemos do processo de extinção do Programa Escola Ativa, no contexto da influência e no contexto da produção de textos. O primeiro enunciado referente ao fato da Educação do Campo ou da Escola da Terra não terem saído do discurso, foi confirmado pelo Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, do Ministério da Educação, ao afirmar que "quando eu cheguei aqui já estávamos migrando para um outro processo, que é a Escola da Terra, que a gente está criando" [159]. A afirmação que "não tínhamos mais aquele apoio do MEC, nem acompanhamento, nem orientação"[160], também confirmou o discurso de Thiago Thobias, o qual informou que "na Escola da Terra que é o que substitui a formação continuada, o marco seria pegar e formar os professores que não participaram em nenhuma formação da Escola Ativa"[159]. Vanda Batista enfatizou que "as escolas ficavam cobrando material, livros, mas nós não tínhamos mais nada para atender as solicitações das escolas rurais"[160]. Ela expressou seu sentimento de impotência diante do "fato de acharem que nós tínhamos abandonado estas escolas, mas realmente nós ficamos de pés e mãos atadas, pois não podíamos fazer nada, porque não tínhamos mais nada"[160]. Tal afirmação ratificou as informações identificadas durante a análise do relatório das atividades de encerramento do Programa Escola Ativa, no contexto da produção dos textos. Vanda Batista concluiu o nosso diálogo expressando o seu pesar em relação à extinção do Programa Escola Ativa da seguinte forma:

> "Quero expressar o sentimento de que foi uma pena, pois hoje poderíamos estar fazendo um trabalho muito importante, fazendo alguma diferença, contribuindo na vida desses alunos, se tivéssemos continuado com o Programa Escola Ativa. Dizem que cada pessoa é conforme a vegetação do lugar onde vive e o cerrado é uma vegetação muito forte. Nós adquirimos a característica desta fortaleza. Somos daquelas pessoas persistentes, que lutam contra os intempéries. Pode vir o que vier, que nós estaremos prontos e se vier o Programa novamente, podem contar conosco."[160]

6.2 Analise dos discursos das coordenadoras das escolas rurais

> "O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados das coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação daquilo que dá à frase o seu sentido, à proposição o seu valor de verdade." (Foucault, 2005, p. 131)

[159] Thiago Thobias, entrevista, Brasília, 29 de novembro de 2013.
[160] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

Os municípios que faziam adesão ao Programa Escola Ativa comprometiam-se a ter, como contrapartida, uma coordenadora responsável pelo apoio e acompanhamento às escolas rurais. Identificamos durante nossa visita que os três municípios: Alexânia, Pirenópolis e Terezópolis de Goiás, mesmo após a extinção do Programa, mantiveram as coordenadoras municipais das escolas rurais. Observamos, também, que permaneciam as mesmas coordenadoras do período em que a Escola Ativa estava em execução. As três coordenadoras dos municípios que compõem o universo de nossa investigação possuíam entre 12 e 14 anos de experiência com escolas rurais multisseriadas. Todas elas foram inicialmente professoras e posteriormente passaram a ser coordenadoras. Assim, realizamos entrevistas abertas com as seguintes coordenadoras das escolas rurais: Luzia de Fátima Pereira - Alexânia; Denízia Serafim - Pirenópolis; e Divina Margarete de Faria - Terezópolis de Goiás (apêndice VIII), as quais atuaram no contexto da prática do processo de tradução, implantação, execução e extinção do Programa Escola Ativa.

Embora tenhamos realizado uma entrevista aberta com todas as coordenadoras, na realizada com a coordenadora do município de Alexânia, Luzia de Fátima Pereira, utilizamos o roteiro elaborado com base nas entrevistas usadas na investigação realizada, no ano de 2011, para elaboração de nossa dissertação do mestrado. No entanto, como justificamos no tópico da metodologia, optamos por não utilizar um roteiro prévio para a entrevista aberta realizada com as coordenadoras dos outros dois municípios, objetivando que a entrevista assumisse um formato mais próximo de um diálogo informal, sendo o menos diretiva possível, sofrendo assim menos influência por parte da investigadora. A coordenadora com mais anos de experiência em escola rural relatou que:

> "Antes de conhecermos o Projeto da Escola Ativa era muito difícil, era muito escuro, era aquela aula muito tradicional. Os meninos pareciam aqueles meninos que não podiam ver ninguém de fora, os meninos não se comunicavam, os meninos eram reprimidos. Os professores tinham grande dificuldades em trabalhar. Nesta época, lembro-me que eu era professora, coordenadora, merendeira, faxinava, eu fazia tudo dentro da escola. Os meninos aprendiam, porque não deixavam de aprender um pouquinho, mas a aprendizagem era muito fraca. Não tinha material, era só mesmo o quadro e giz e pronto, não tinha nada mais. Trabalhávamos com aquelas cartilhas bem antigas."[161]

Este relato da coordenadora das escolas rurais do município de Terezópolis de Goiás, Divina Faria, descreve a situação de isolamento, precariedade e abandono em que se encontravam, e ainda se encontram, as escolas rurais multisseriadas. Denízia Serafim

[161] Divina Faria, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.

enfatizou que "foi muito bom o Programa Escola Ativa, porque, até então, as escolas da zona rural ficavam um pouco soltas, sem direcionamento, só por parte da secretaria, mas não com aquele perfil de escola rural"[162]. Divina Faria salientou que "na escola multisseriada, não adianta querer trabalhar como se fosse uma escola particular ou uma escola da zona urbana, porque não dá efeito"[163]. As duas coordenadoras das escolas rurais, assim como a Secretária de Estado da Educação de Goiás, enfatizaram que, antes do Programa Escola Ativa, não existia nenhuma política pública educacional destinada às escolas rurais, multisseriadas. Divina Faria descreveu o processo de tradução e implantação da seguinte forma:

> "Assim que chegou o Programa Escola Ativa, Terezópolis levou os professores que tinham na zona rural, porque não tinha só esta escola na época, tinham várias outras, existiam umas quatro escolas que faziam parte deste Programa. Nós começamos a adaptar com outros Municípios. Fomos para Goiânia e ficamos semanas fazendo curso, da primeira etapa, porque nós não conhecíamos nada. Se não me engano foram duas semanas de treinamento. Nós tivemos coordenadores, que eram pessoas bem capacitadas, que foram ajudando-nos a trabalhar. Toda a equipe, eles anotaram as equipes e nós montávamos os trabalhos e apresentávamos, até para nós aprendermos a trabalhar em grupo. Montávamos nossos cantinhos, porque tinham cantinho demais."[163]

Este enunciado da coordenadora das escolas rurais de Terezópolis de Goiás ratificou o enunciado referente à ‹‹formação de professores››, tanto do discurso de Vicky Colbert quanto do de Ernesto Schiefelbein, pronunciados durante o *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas,* analisados no contexto de influência do Programa Escola Ativa. Denízia Serafim enfatizou que "foi um Programa que trabalhou muito com os professores, tinham as capacitações com os coordenadores, e os coordenadores por suas vez, repassavam aos professores"[162]. Ela enfatizou que "houve a capacitação e veio muito material: os guias, como eram chamados os livros didáticos, e o material, que na época enviaram muito materiais didáticos; que até então, não tinham sido oferecidos"[162]. Divina Faria destacou que "a Escola Ativa trazia material pedagógico, distribuía muito material, muitos livros de orientações. Nós líamos aquelas orientações, nós trabalhávamos muita música, poema, dramatização"[163]. Luzia Pereira salientou "que o material pedagógico da Escola Ativa era muito rico. Tinham também os elementos, os instrumentos da Escola Ativa que melhoraram muito o desempenho das crianças, a autonomia das crianças"[164].

[162] Denízia Serafim, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[163] Divina Faria, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.
[164] Luzia Pereira, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

Luzia Pereira avaliou que "a Escola Ativa mudou muito as escolas, as salas multisseriadas. Eu acho que teve um grande desenvolvimento, as crianças aprenderam muito mais. Não só conteúdo, mas coisas para a vida, para amanhã para depois, para o resto da vida"[165]. Denízia Serafim enfatizou o acompanhamento dado pela Escola Ativa, pois "os professores teriam que trabalhar com as crianças, com a comunidade, repassar para a coordenação, a coordenação também tinha que repassar para a Secretaria de Estado, teve um monitoramento e avaliação do Programa"[166]. Divina Faria afirmou que "foi excelente! Tenho saudade da Escola Ativa! Surtiu tanto efeito, que nós começamos a levar esses métodos, para a zona urbana"[167]. Ela salientou os resultados do Programa Escola Ativa, recordando que:

> "A nossa escola de Marinápolis, que é esta hoje, fez destaque. A nossa escola ganhou televisão. A nossa escola recebia visita de pessoas de Brasília, de pessoas excelentes, porque nosso meninos montavam pecinhas, dramatizações, nós íamos para Goiânia mostrar o nosso trabalho. Foi muito bom! Tudo de bom teve lá! Eu tenho a impressão de que, um dia este Programa pode voltar para a escola do campo."[167]

Divina Faria, durante o nosso diálogo, também enfatizou a participação ativa da comunidade ao narrar que "os pais participavam muito da escola, não largavam a Escola Ativa sozinha. Nós temos fotos, demonstrações de pais participando, de pais ajudando na horta, carregando esterco"[167]. Ela lamentou que atualmente não exista a participação da comunidade, pois "nem mesmo nas reuniões de pais, eles não são mais como eram antes. Não sei é devido à correria do dia a dia, ou se é a falta de alguma coisa que venha a atraí-los"[167]. Luzia Pereira relatou que os pais "participam bem. Os pais aqui são presentes"[165]. Denízia Serafim ressaltou que um dos pontos positivos do Programa Escola Ativa foi a participação, pois "envolveu a comunidade, onde a escola está inserida, dando muita autonomia às crianças também"[166]. A coordenadora das escolas rurais de Pirenópolis acrescentou

> "que foi positivo, a escola conseguiu, de certa forma, caminhar com as próprias pernas. Eu falo em termos de autonomia, de conversar com a comunidade, de ir atrás de pessoas que pudessem colaborar na escola, para dar entrevista; na zona rural tem tantas pessoas que trabalham com as lavouras, trabalham com gado, com laticínio, a questão do artesanato, eles tiveram esta iniciativa de ir atrás de pessoas para colaborar com a escola, porque isto era proposto pelo Programa."[166]

[165] Luzia Pereira, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[166] Denízia Serafim, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[167] Divina Faria, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.

A coordenadora das escola rurais de Terezópolis de Goiás, Divina Faria, ressaltou que nos microcentros "reuníamos aquele tanto de professores[168], passávamos o dia todo. O dia passava e nós não víamos, com tanta troca de experiências, com tantas coisas que nós aprendíamos e ensinávamos"[169]. A coordenadora das escola rurais de Alexânia, Luzia Pereira salientou que "tem uns dois anos que não fazemos mais microcentros, mas fazemos os encontros, as oficinas pedagógicas"[170]. A coordenadora das escola rurais de Pirenópolis, Denízia Serafim, enfatizou sobre os efeitos do Programa Escola Ativa, relatando que:

> "Mas o município também aprendeu, enquanto secretaria, enquanto departamento pedagógico, tanto é que nós temos uma coordenação para trabalhar diretamente com as escolas rurais. Proporcionamos sempre capacitação, encontros, formações, trabalhos coletivo para os professores, em alguns momentos, todos da rede e ora só o pessoal da zona rural. Uma coisa que eu percebo na formação do Pacto pela Educação, é o depoimento dos professores da cidade. O quanto eles que tem aprendido com os professores da zona rural. Até porque nós entendemos que toda sala é multisseriada, porque nem todos os alunos estão no mesmo nível, e ai, o pessoal que trabalha só com as salas de uma série só, ficam encantados quando eles percebem que o professor da zona rural, faz um trabalho diferenciado. Por exemplo, ele atende juntos um grupo de alunos que é do quinto, um do quarto e outro do terceiro ano e está sendo um aprendizado."[171]

Denízia Serafim ressaltou, assim, os efeitos positivos do Programa como: capacitações, encontros, formações, trabalhos coletivo para os professores. Neste enunciado também é possível identificar a implantação nas escolas rurais multisseriadas da mesma política pública educacional da zona urbana, denominada ‹‹Pacto pela Educação›› ou ‹‹Pacto nacional pela alfabetização na idade certa››, desenvolvida pelo Ministério da Educação, ou seja, que visa a homogeneização do ensino ‹‹na idade certa››. Assim, o governo federal impõe nas escolas rurais multisseriadas os mesmos paradigmas globalizados da performatividade (Ball, 2001, 2005, 2012) da escola urbana tradicional, magistrocêntrica, classificatória, seriada, bancária e opressora (Dewey, 1915; Ferrière, 1928, 1934; Freire, 1983, 2003; Foucault, 2012). Esta política pública educacional do Ministério da Educação foi mencionada, também, no discurso de Luzia Pereira ao afirmar que "como entrou o Pacto pela Educação, as escolas que não estavam utilizando os cantinhos, vão ter que utilizar. Vai introduzir em todas as escolas e como nós já tínhamos da Escola Ativa, continuamos"[170].

[168] Esta é uma maneira muito comum, na zona rural de dizer ‹‹reuníamos inúmeras professoras›› ou ‹‹reuníamos uma quantidade imensa de professoras››.
[169] Divina Faria, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.
[170] Luzia Pereira, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[171] Denízia Serafim, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.

Em relação ao material pedagógico, a coordenadora Luzia Pereira destacou que "utiliza os *kits* pedagógicos da Escola Ativa constantemente, inclusive nas aulas de contra-turno, é o material que mais usam"[172]. Denízia Serafim informou que as escolas possuem material pedagógico, salientando que "o MEC manda outros jogos pedagógicos, outros materiais, mas não aqueles mais, como tinha: bússola, material para trabalhar geometria, o dorso, globo, aquele kit não vem mais"[173]. Divina Faria enfatizou que "tudo vinha! Os materiais pedagógicos que têm nesta escola, ainda é herança da Escola Ativa: material dourado e muitos outros. Têm muitos livros da Escola Ativa que nós usamos, até hoje"[174]. Luzia Pareia identificou como único ponto negativo do Programa Escola Ativa o fato de que os livros didáticos "não eram adaptados para Goiás"[172]. Como os livros didáticos da Escola Ativa foram elaborados no âmbito do Projeto Nordeste, consequentemente, existiam alguns conteúdos pertinentes a esta região brasileira.

As coordenadoras expressaram suas percepções sobre o processo de extinção do Programa Escola Ativa de diversas maneiras. Luzia Pereira ressaltou que "criaram a Educação da Terra, no ano passado e este ano já é Educação do Campo. Se existe alguma coisa, eu não tenho conhecimento. A única coisa que veio da Educação do Campo foi o livro didático"[172]. Este enunciado expressa o desconhecimento e o descrédito em relação à atual política pública educacional destinada à educação rural. Ela salientou que, com a extinção do Programa Escola Ativa, "as crianças só tiveram a perder. As crianças que saíram daqui para outras escolas, nenhuma delas teve dificuldade. Então, eu acho que elas só tiveram a perder, porque tiraram a oportunidade delas aprenderem além do conteúdo"[172]. A coordenadora das escolas rurais, Denízia Serafim, enfatizou que

> "foi uma ruptura. Porque parou com o Programa, com o acompanhamento, com as cobranças, tanto é que colocaram outro nome, Escola da Terra, mas ficou só no nome. Acabou o Programa Escola Ativa, deram outro nome e ficou só por isto. Não teve mais capacitação, não teve mais informações por iniciativa do MEC. Então, se eu pensar hoje em escola rural, o que temos de direcionamento? É da própria rede municipal. Foi muito bom o Programa Escola Ativa, como eu te falei, porque até então, as escolas da zona rural ficavam um pouco soltas, sem direcionamento, só por parte da secretaria, mas não com aquele perfil de escola rural. O Programa veio, foi muito bom, que ofereceu muita coisa boa e também foi um bom tempo de durabilidade, que proporcionou conquistas, para que os professores pudessem caminhar. Mas é claro, que nós continuamos. É que precisava de uma política nacional que tivesse realmente o interesse de lidar especificamente com as escolas rurais. Eu senti isso, a ruptura. Mesmo que

[172] Luzia Pereira, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[173] Denízia Serafim, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[174] Divina Faria, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.

> mudassem o programa, só o nome do programa, mas eu imagino que ele continuaria sendo ligado às escolas rurais, seria bom. Mas no entanto, o que aconteceu foi uma ruptura e isso foi muito ruim para as escolas."[175]

Neste enunciado, Denízia Serafim reforçou o desapontamento e a insatisfação pela atual política pública do Ministério da Educação destinada às escolas rurais. Ela ratificou o enunciado do discurso de Vanda Batista, o qual afirmou que o Ministério da Educação mudou "o nome, de Educação do Campo para Escola da Terra, mas que também não saiu do discurso"[176]. Denízia Serafim expressou também o sentimento de abandono e impotência, resultantes da extinção da única política pública educacional voltada para as escolas rurais, multisseriadas, da primeira fase do ensino fundamental, que já existiu no Brasil (Hage & Rocha, 2010). Todas estas percepções e sentimentos em relação à extinção do Programa Escola Ativa foram expressos por Divina Faria, não apenas sob a forma de palavras, pois sua voz foi silenciada, mas sobretudo pelas lágrimas que transbordaram de seus olhos e banharam o seu rosto.

6.3 Analise dos discursos das professoras das escolas rurais multisseriadas

> "Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros." (Freire, 2003, p. 41)

No intuito de analisar a prática das professoras, selecionamos as mesmas escolas onde realizamos a investigação para a dissertação de mestrado, no ano de 2011, com o objetivo de comparar as práticas das professoras durante o período em que o Programa Escola Ativa estava em vigência e após a sua extinção. Selecionamos uma escola rural em cada um dos municípios: Alexânia, Pirenópolis e Teresópolis de Goiás. As três escolas selecionadas são compostas por duas turmas multisseriadas. Assim, realizamos entrevistas abertas com seis professoras. No ano de 2011, utilizamos questionários estruturados com o objetivo de identificar as estratégias e técnicas propostas pelo Programa Escola Ativa, que haviam sido incorporadas nas práticas dos professores e das professoras das escolas rurais. Inicialmente,

[175] Denízia Serafim, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[176] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

nossa intenção era utilizar os mesmos questionários utilizados na investigação da dissertação de mestrado. Entretanto, ao chegar às escolas, identificamos que em apenas uma delas as professoras haviam permanecido, e que algumas educadoras nunca haviam ministrado aulas em escolas rurais multisseriadas e, consequentemente, não chegaram a conhecer o Programa Escola Ativa. Assim, optamos realizar uma entrevista aberta, sem roteiro prévio, propiciando um diálogo espontâneo, adequado às experiências e historicidades das professoras (apêndice IX). Com o intuito de preservar a identidade das educadoras, substituímos o nome das professores das escolas rurais pelos nomes de frutas do cerrado goiano: Cajá, Pitanga, Pequi, Buriti, Jabuticaba e Seriguela.

A professora Cajá, 38 anos, é formada em pedagogia e professora há 14 anos, 12 deles na mesma escola rural multisseriada, utilizando a metodologia da Escola Ativa. Ela enfatizou que na escola rural "tem mais receptividade e como eu sempre morei aqui também, conheço muito as crianças e está dentro da minha realidade também. Eu nasci e fui criada aqui, então é muito família. Eu amo! Sinceramente, eu gosto muito de trabalhar aqui"[177]. A professora Cajá ressaltou que gosta de ministrar aulas em turma multisseriada, e que trabalhou "um ano sem ser em sala de aula, que foi na coordenação de turma"[177], mas no ano seguinte solicitou o retorno para a sala multisseriada. Ela enfatizou que todos os pontos do Programa Escola Ativa eram positivos, existia apenas uma deficiência em relação ao livro, que possuía alguns conteúdos voltados para a realidade do Nordeste.

A professora Pitanga, 40 anos, é formada em pedagogia e é professora há 21 anos, trabalha na mesma escola rural multisseriada acerca de 7 anos, utilizando a metodologia da Escola Ativa. Ela ressaltou que gosta "de trabalhar na zona rural. A natureza, ver a natureza, eu gosto muito de apreciar. Aqui é muito tranquilo, as crianças"[178]. A professora Pitanga salientou que gosta de trabalhar com a turma multisseriada "porque um ajuda o outro, um auxilia o outro. O primeiro ano aprende com o segundo, é muito interessante"[178]. Ela enfatizou que "é interessante porque aprende muito. É uma coisa incrível! Chega no final do ano, está todo mundo lendo e escrevendo."[178]. A professora Pitanga afirmou que o que mais lhe chamou a atenção no Programa Escola Ativa "foi a forma de trabalhar com as crianças"[178], exemplificando: "a interação das crianças em trabalhar em grupo; os trabalhos que a gente tinha que realizar com as crianças, eles mesmos estarem fazendo com as próprias mãos, eles estarem cortando, colando, juntamente com a professora criando as atividades"[178].

[177] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[178] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

A professora Pequi é formada em administração e é professora há 5 anos, tendo 3 anos como professora do ensino fundamental e há dois anos e meio professora de escola rural multisseriada. Ela foi aluna de uma escola rural multisseriada que adotava a Escola Ativa. Pequi informou que adora morar na zona rural, cerca de 12 km da escola onde ministra aula. A professora Pequi ressaltou que gosta de trabalhar com a turma multisseriada, pois "mesmo que eles estejam em séries diferentes, eles estão na mesma sala e aprendendo, quase o mesmo conteúdo. Se eu pego um tema para ser trabalhado no primeiro ano, o jardim vai interagir também naquele tema"[179]. Ela enfatizou que as crianças "estão aprendendo além do que era previsto para a idade e série dele"[179]. A professora Pequi expressou suas percepções sobre o Programa Escola Ativa, ressaltando a importância da interação entre as crianças e a técnica da ajuda mútua (Ferrière, 1934) da seguinte forma:

> "Gostei muito da minha primeira experiência da Escola Ativa. Inclusive, minha mãe era minha professora e me ajudava bastante, tanto na escola como em casa. O que eu gostava mais na Escola Ativa, era a interação entre os alunos. Eu estudei no terceiro e quarto, os alunos do terceiro ano ajudavam o do quarto e os do quarto, ajudavam os do terceiro ano. Eu gostava daquela interação de uma sala e outra, com graus de dificuldades diferentes, mas ajudavam uns aos outros."[179]

A professora Buriti, 54 anos, formada em pedagogia, é professora com 32 anos de experiência em escola rural multisseriada. Ela mora há cerca de 32 anos, em uma chácara a 5 km do povoado onde a escola rural está localizada. A professora Buriti ressaltou que gosta muito de trabalhar com turma multisseriada e que, inclusive, no ano anterior, a turma era composta pelo "o jardim I, jardim II, primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano e as crianças se desenvolveram bem. Não eram muitas crianças, mas o trabalho do professor, temos que se desdobrar para conseguir, porque a Escola Ativa requer muita pesquisa"[180]. Ela informou que trabalhou quatro anos com o Programa Escola Ativa e que inicialmente "tinha receio, porque muitos professores que já tinham trabalhado, falavam que era difícil, que não tinha como trabalhar, mas eu me dei bem"[180].

A professora Seriguela, 47 anos, pedagoga, pós-graduação lato-sensu em Inclusão Escolar. Trabalha na área da educação há 5 anos e este é o primeiro ano que está trabalhando em escola rural multisseriada. Ela ressaltou que não tem apoio nenhum, por este motivo "foi difícil demais trabalhar com escola multisseriada, com duas turmas, sem apoio de ninguém.

[179] Professora Pequi, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[180] Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.

Não tivemos apoio de ninguém"[181]. A professora Seriguela informou que não conheceu o Programa Escola Ativa, mas já havia ouvido "falar que era muito bom, mas não tive a experiência em conhecer"[181].

A professora Jabuticaba, 61 anos, é formada em pedagogia, trabalhou cerca de 10 anos com o Programa Escola Ativa. Ela enfatizou que não está se sentindo bem em trabalhar na escola rural multisseriada, "porque tudo o que eu disser estarei extravasando a minha insatisfação, com relação à escola, à direção. Eu não sei, qual o projeto que sigo, o que eu trabalho"[182]. A professora Jabuticaba justificou sua insatisfação afirmando que:

> "Eu não sei onde nós vamos chegar. Eu tenho tentado. As avaliações, nós temos que seguir o que é traçado por eles. O diário, é um diário, mentiroso. Como eu já falei, nós estamos brincado de ensinar, a maioria brincado de aprender e nós estamos levando. Para mim é um final de carreira muito triste. Estou caminhando para uma aposentadoria e insatisfeita. Não me sinto com o dever cumprido. Eu tive época de bater no peito e falar: Eu estou indo. Eu estou conseguindo. Eu dei conta. Nós chegamos lá!"[182]

A professora Jabuticaba expressou o sentimento de insatisfação e impotência diante das "atividades da nova intelectualidade técnica, do gerenciamento, direcionam a performatividade para as práticas rotineiras dos professores e para as relações sociais entre professores, tornando o gerenciamento onipresente, invisível, inevitável" (Ball, 2005, p. 554), impostas nas escolas rurais multisseriadas. "Este é o trágico dilema dos oprimidos que a sua pedagogia tem que enfrentar" (Freire, Gadotti, Mafra & Romão, 2013, p. 32). A professora Jabuticaba, no final do enunciado, demonstrou o saudosismo pelo período em que ela trabalhava com o Programa Escola Ativa. A escola em que ela trabalhava foi uma das primeiras escolas a implantar o Programa e foi uma das primeiras a trabalhar com a metodologia Escola Ativa no estado de Goiás. A professora Jabuticaba descreveu o Programa Escola Ativa da seguinte forma:

> "No início, assim que eu recebi o convite, eu fiquei um pouco assustada. O novo sempre assusta, o novo sempre traz um pouco de medo e insegurança. Mas eu comecei participando de todas as formações. No primeiro semestre, que eu assumi, me apaixonei. Eu fiquei encantada, nós tínhamos cursos de oito a dez dias, com experiências incríveis. Ele valoriza muito o professor. Mas até hoje, foi o melhor projeto que eu conheci, na minha vida, em termos de valorização ao aluno, do conhecimento do aluno, foi o Programa Escola Ativa. Principalmente, a questão da matemática, em trabalhar com tudo o que ele está vendo. Nós tínhamos condições de trabalhar até o nível familiar da criança, e poder oferecer o que ela precisa. Era uma relação íntima de aluno com a escola, era uma parceria, uma amizade. Não é

[181] Professora Seriguela, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.
[182] Professora Jabuticaba, entrevista, Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014.

> professor e aluno, do tipo professor depositário, do tipo que vai colocando, colocando. Ele não sabe nem se o aluno está digerindo ou se não está, mas chegou no final do ano e todo mundo já sabe o que acontece."[182]

Ao frisar que foi convidada, a professora Jabuticaba comprovou que o Programa Escola Ativa não foi uma imposição, pois os municípios e as professoras tinham a opção de fazer a adesão ou não à metodologia, assumindo uma proposta diferente das políticas públicas educacionais globalizadas que, tradicionalmente, são impostas aos professores e professoras. Ela ressaltou a importância da formação continuada para a mudança das práticas educacionais. A professora Jabuticaba salientou que o Programa Escola Ativa valorizava os professores e fortalecia as relações sociais entre os professores, as crianças e a comunidades. Ela enfatizou também que a Escola Ativa não era uma escola bancária (Freire, 1979, 1982, 1983, 1992, 2003), onde "o ‹‹saber›› é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão" (Freire, 1983, p. 67). Quando lhe perguntei ‹‹o que acontece››, ela respondeu que, mesmo sem saber nada, a criança passa de ano. Ela perguntou-me: "Como que ele não vai, se eu não posso retê-lo? Se eu não posso retê-lo, coitado, ele vai caminhando, no escuro, pés e mãos atadas, mas ele vai. Ele vai! Para onde? Só Deus sabe, mas ele vai"[183]. No Programa Escola Ativa, também não existia retenção, por isto perguntei-lhe sobre a diferença entre a Escola Ativa e a escola atual:

> "Na Escola Ativa você dava condições para a criança chegar e falar para você: Professora eu não sei. Professora eu não aprendi. Nós ficávamos com ele até ele abrir o sorriso e dizer: Que bom, eu entendi! Nós dávamos valor a uma horta que ele tinha na casa dele ou na escola, para você trabalhar matemática com ele. Tem aluno que dificilmente você consegue colocar na cabeça dele, que três vezes quatro, são três vezes o numeral quatro ou a quantidade quatro. Se você faz de forma concreta, no pé de couve, ou no pé de alface, ele vai, ele entende. Ele sabe o que está fazendo. Eu gostaria muito que nós tivéssemos Escola Ativa, mas que fosse Escola Ativa mesmo e não, meia Escola Ativa."[183]

A professora Jabuticaba descreveu, neste enunciado, o lema do Programa Escola Ativa, que era "O passo eu faço" (FUNDESCOLA, 1999). Ela salientou a existência do princípio da dialogicidade (Freire, 1983, 2003; Romão, 1998), do respeito à realidade vivida e aos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, pois "ensinar, aprender e pesquisar lidam com estes dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente" (Freire, 2003, p. 28). No final da entrevista, Jabuticaba lamenta a extinção da

[183] Professora Jabuticaba, entrevista, Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014.

Escola Ativa, mas também a esperança presente de um dia a Escola Ativa voltar. Durante outro momento de nosso diálogo, a Professora Jabuticaba salientou que o que achou mais importante na Escola Ativa,

> "foi valorizar o conhecimento de mundo do aluno. Você partir daquele conhecimento dele, daquela bagagem que ele já traz. Hoje o aluno te conta uma história e você não tem como dar prosseguimento à história dele. Na Escola Ativa não, na Escola Ativa você tem como. Daquele conhecimento de um aluno, você pode trabalhar uma semana em cima daquela história, porque é valorizado. Se seguir o projeto direitinho, nós temos todo o aproveitamento que nós tínhamos. Aquele prazer que eu tinha! Nós recebíamos uma visita e colocávamos os alunos para receber esta visita, para fazer sala para aquela visita e depois, acompanhar esta visita até o portão. Hoje eu não tenho como fazer isto. Não tenho!"[184]

Neste enunciado, a professora Jabuticaba ressaltou que o mais importante da Escola Ativa foi a valorização do ‹‹conhecimento de mundo›› das crianças, pois "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1983, p. 79). A professora Jabuticaba exemplificou que a escola atual tem a mesma prática da escola tradicional, do início do século passado, em que "a escola fecha os olhos, ignora todos os interesses vitais que estão em jogo por esse grande mundo, fora de suas paredes" (Ferrière, 1928, p. 74), pois "a criança entra na escola e várias disciplinas dividem e fracionam o seu mundo" (Dewey, 1915, p. 159). No final, a professora mencionou o comitê de recepção, que é uma das técnicas da estratégia do governo estudantil, o qual foi abordado no segundo capítulo. No entanto, ela informou-me que, mesmo sabendo da importância do governo estudantil para trabalhar diversos valores como: a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade e o desenvolvimento da a autonomia e da liderança, esta estratégia não é mais utilizada, pois

> "hoje se você for trabalhar com o governo estudantil aqui, por exemplo, os pais vão dizer: Esta professora está vindo para cá, para brincar de política com meus filhos. Porque não foi trabalhado com os pais, os pais não têm noção do que é o Programa Escola Ativa. Neste ano, eu tentei trabalhar com um líder de sala. Os pais nem falaram comigo, foram diretamente na secretaria, falar com a diretora, que eu estava colocando a filha deles para trabalhar. Eu não vou julgar, pois é falta de conhecimento. É complicado! Talvez se implantasse a Escola Ativa e antes preparassem esses pais, talvez nós conseguíssemos salvar os alunos desta comunidade. Eles precisam muito, muito, muito, muito mesmo de um projeto que funcione."[184]

Como abordamos no segundo capítulo, no início do século passado, Adolfo Ferrière já dizia que "os pais, bem como os mestres, consideram a escola um terreno onde as crianças

[184] Professora Jabuticaba, entrevista, Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014.

só devem obedecer, aprender de cor e dizer as lições" (Ferrière, 1928, p. 41). A Professora Jabuticaba ressaltou a necessidade de preparar os pais para a Escola Ativa, assim como o autor enfatizou que "a questão está em lhes explicar o mecanismo das reformas propostas e em lhes tornar palpável a sua eficácia. Há pais avessos à escola ativa porque não a compreendem" (Ferrière, 1928, p. 39). A professora Pitanga ratificou esta afirmação, feita no início do século passado, ao salientar que encontrou dificuldades

> "no início, porque muitos pais, as vezes reclamavam da forma, por exemplo o comitê: Na época fazia parte e os pais não concordavam, assim ‹‹Meu filho está trabalhando, é errado, porque tem funcionário na escola. Porque que as crianças têm que varrer? Porque que as crianças tem que estrar limpando? Porque que as crianças tem que estar catando papel?›› Eu achei isto um ponto negativo, pelo fato dos pais não entenderem que aquilo fazia parte da aprendizagem das crianças. Com o tempo a gente foi explicando, foi conversando e tudo. Hoje eles já compreendem este fator ai. Eu achava um ponto negativo, pela forma que eles chegavam e ficavam achando ruim."[185]

A professora Cajá salientou que sempre que fazem reuniões com os pais expõem "os projetos que são trabalhados na escola, os trabalhos das crianças. Outro dia mesmo, nós fizemos o trabalho do Pacto, que eu trabalhei um projeto de cantiga de rodas, [...] Foi especificado como foi feito, com foi trabalhado o projeto"[186]. Ela afirmou que reúnem a comunidade quando vão fazer uma festa, para definir "quem pode ajudar, quem pode colaborar e eles sempre se prontificam a ajudar. Eles sempre participam: na festa junina, na festa das mães. Eles participam na organização"[186]. A professora Pitanga salientou que os pais sempre participam das festas da escola "uma ajuda e eles foram todos, legais em ajudar, em participar. A maioria adere, vem e está procurando sempre estar acompanhando"[185]. A professora Pequi enfatizou a existência de uma "interação total da comunidade com os alunos. É bom para os alunos e ajuda muito"[187]. A professora Buriti destacou que os pais "participam, precisou para ajudar, estão ai. As festinhas que a gente faz, eles estão prontos para ajudar. Hoje mesmo, uma mãe veio aqui: Vai fazer confraternização com as crianças. O que eu preciso ajudar?"[188].

Em relação à formação continuada e aos microcentros, a professora Cajá afirmou não lembrar-se da data da última formação, se aconteceu no ano anterior ou no outro. Ela esclareceu que os microcentros não ocorreram, apenas oficinas pedagógicas, que geralmente

[185] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[186] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[187] Professora Pequi, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[188] Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.

ocorrem "no início do ano ou quando retornam das férias"[186]. A professora Cajá afirmou que sente falta dos microcentros, "porque é uma coisa que a gente está ali socializando, o que está acontecendo. São muitas ideias, uma coisa que aconteceu na escola. Tem uma troca de experiência! Eu acho que é importante"[189]. A professora Pitanga também informou que "a prefeitura faz os encontros pedagógicos, quando começam as aulas. Reúnem os professores, para estar orientando a volta às aulas. Agora, o microcentro não estou lembrada do último"[190]. A professora Pequi afirmou que os microcentros não existem mais, que os professores planejam "as aulas em cada escola. A interação com os professores de outras escolas é só quando temos os cursos, que a prefeitura disponibiliza para a gente"[191]. Ela afirmou que estava fazendo o curso da Educação da Terra. No entanto, a coordenadora do município informou que se havia equivocado, pois ela estava fazendo o curso do Pacto da Educação. A professora Buriti, que trabalha na mesma escola que a professora Pequi, confirmou a informação da coordenadora municipal ao afirmar que "nós estamos concluindo o Pacto, que é a alfabetização na idade certa"[192]. A professora Jabuticaba enfatizou que não existem mais nem a formação de professores nem os microcentros, afirmando: "Não, não temos mais nada, disso! Nada!"[193]. A professora Seriguela confirmou que não tiveram "formação inicial, em nada"[194], reforçando que não houve "nenhum curso de formação"[194].

As afirmações das professoras sobre a formação continuada para as escolas rurais multisseriadas contradizem a informação do Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, do Ministério da Educação, Thiago Thobias, sobre a existência de formação continuada para as escolas rurais multisseriadas ministrada pelas universidades. No entanto, as professoras confirmaram o discurso da Secretária de Estado da Educação de Goiás, Vanda Batista, sobre a inexistência de formação continuada e de microcentros, específica para as escolas rurais multisseriadas. A professora Cajá relatou, em relação a avaliação escolar, que:

> "Quando começou o Projeto Escola Ativa, disseram que não ia ter avaliação, que a avaliação era feita de acordo com a FAP - ficha de acompanhamento e progresso. Todo o processo de avaliação dentro do Programa. Só que, o município cobra nota e ficava sempre aquele impasse: A gente ia na capacitação ‹‹é assim, assim e assim››, chegava aqui ‹‹Ah, mas a secretaria precisa da nota››. Pelo Programa nós fazíamos

[189] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[190] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[191] Professora Pequi, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[192] Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[193] Professora Jabuticaba, entrevista, Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014.
[194] Professora Seriguela, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.

> um conceito, o aluno era avaliado de acordo com o que ele fazia na sala de aula, sempre sendo avaliado. Só que, a nossa realidade nunca foi só com conceito. Além de tudo, nós tínhamos que fazer os dois: fazia a prova e ainda tinha que fazer a FAP, tinha que fazer as duas coisas. Hoje, usa mais as avaliações bimestrais, porque não tem mais a ficha de acompanhamento, que era a FAP." [195]

A professora Cajá enfatizou que no Programa Escola Ativa "o aluno era avaliado de acordo com o que ele fazia na sala de aula, estava sempre sendo avaliado. Só que, a nossa realidade nunca foi só o conceito"[195]. Ela salientou que, mesmo nos municípios que adotavam o Programa Escola Ativa, a equipe técnica das Secretarias Municipais de Educação exigia que a avaliação seguisse os mesmos paradigmas homogêneos, classificatórios e bancários das escolas tradicionais urbanas. Quando consultada sobre a elaboração das provas, Cajá respondeu que:

> "Eu elaboro e as vezes eles mandam também, uma prova diagnóstica. Mandam uma prova de lá, para diagnosticar o desenvolvimento das crianças. Inclusive, a do Pacto está para vir uma prova de avaliação agora. É uma coisa que eu não concordo muito, porque nossa realidade é outra. Eu sempre retomo o conteúdo, porque não adianta avançar se a criança não aprendeu. O conteúdo tem que ser cumprido? Tem! Mas vai adiantar se eu passar o conteúdo e a criança não aprendeu? Não vai para a frente. É o que acontece no quarto ano: Chegaram dois alunos no quarto ano, que não sabem escrever o nome e que não sabem contar até dez. Como você vai dar o conteúdo do quarto ano para esta criança? Tem que retomar do início. Tem que alfabetizar esta criança. Não tem como, tem que partir de onde ele sabe."[195]

Neste enunciado, a professora Cajá reforçou o caráter homogeneizador e classificatório das avaliações padronizadas, ao afirmar que eles "mandam uma prova de lá, para diagnosticar o desenvolvimento das crianças. Inclusive a do Pacto, está para vir"[195]. Ela salientou a inadequação destes paradigmas globalizados das escolas tradicionais urbanas, seriadas e padronizadas, impostos à distinta realidade da heterogeneidade existente nas escolas, de maneira especial, nas escolas rurais multisseriadas. Estas são as principais características definidas por Paulo Freire da "concepção ‹‹bancária›› da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (Freire, 1983, p. 66).

A professora Pitanga ressaltou que a avaliação voltada para os "alunos do primeiro e segundo ano, é a Provinha Brasil, que já vem pronta de lá"[196]. Ela complementou que "tem também o Projeto Aprendizagem, no qual nós estamos avaliando as crianças (...) que não tem aquela provinha, que antes a gente elaborava, não"[196]. A professora Pequi ressaltou que, em

[195] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[196] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

sua escola, são os próprios professores que elaboram as avaliações, "porque ninguém melhor para conhecer um aluno do que o próprio professor"[197]. Ela informou que elabora as avaliações "com base em todos os conteúdos que eles estudaram no bimestre. A gente segue o plano anual, que tem que ser seguido, que a gente faz no planejamento"[197]. A professora Buriti salientou que a avaliação escolar "é mensal, porque no primeiro mês faz teste, no outro faz a provinha. É somativa, o teste no valor de 40 e a prova no valor de 60 pontos"[198]. A professora Seriguela afirmou que elabora as avaliações escolares "baseando em livros de apoio adequado às séries"[199]. Como a professora Jabuticaba salientou, os depoimentos de todas as professoras evidenciaram que as avaliações escolares devem seguir "o que é traçado por eles"[200]. As avaliações de todas as escolas investigadas possuem as mesmas caraterísticas das escolas tradicionais urbanas, algumas mais padronizadas por programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e pela Provinha Brasil, outras são elaboradas pelas próprias professoras, mas todas elas seguem os paradigmas globalizados de avaliação somativa, da escola tradicional urbana, impostos na escola rural multisseriada, sem o mínimo respeito à heterogeneidade existente nestas escolas.

A professora Buriti salientou que "a Escola Ativa requer muita pesquisa. O livro é mais para uma orientação, a gente tem que retirar muitas atividades fora dele. Tem que rebolar para conseguir, mas graças a Deus, eu consegui"[198]. A professora Buriti informou que está utilizando o livro da Educação do Campo (foto 74). A professora Cajá salientou que está "utilizando os livros da coleção Girassol, que é o mesmo que é usado"[201] na zona urbana, adaptado para a zona rural. A professora Seriguela salientou que só recebeu livro didático "para o quinto ano, para o quarto ano não teve. Os únicos livros que vieram, foram uns livros de literatura, para a área de educação infantil, que é aquele do Pacto"[199]. A professora Jabuticaba salientou que recebeu o livro didático, mas enfatizou que "não é para escola multisseriada. É um livro que é usado em todo o município, mas nenhum dos meu alunos, nem da segunda e nem da terceira série, tem condições de acompanhar este livro"[200].

As professoras manifestaram de diversas formas, durante nosso diálogo, sobre o processo de extinção do Programa Escola Ativa. A professora Cajá salientou que não foram

[197] Professora Pequi, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[198] Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[199] Professora Seriguela, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.
[200] Professora Jabuticaba, entrevista, Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014.
[201] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

consultadas, afirmando que "simplesmente mudou. Agora já não é mais Escola Ativa, é Escola da Terra. Mudaram os livros, inclusive nós estávamos fazendo um planejamento, de repente, já era outro. Mudou o Programa e não foi muito bem passado para nós"[202]. A professora Pitanga ressaltou que "a zona rural existe, as crianças existem e eu acho que não poderia, porque esse trabalho é muito importante"[203]. Ela confirmou que não foram consultadas e enfatizou que "se fosse para eu escolher, eu queria de continuar com a Escola Ativa. Se dependesse de mim"[203]. A professora Buriti destacou que, mesmo tendo sido extinta, a Escola Ativa continua a influenciar o seu trabalho, pois "os combinados mesmo, é uma coisa da Escola Ativa, os cantinhos, o cantinho de leitura. As crianças estão sempre no cantinho de leitura, pegando os livrinhos, para levar"[204]. A professora Pequi e a professora Seriguela afirmaram que não conhecem o programa Escola da Terra. A professora Jabuticaba sintetizou toda a sua insatisfação, frustração e o sentimento de impotência diante da extinção do Programa Escola Ativa, ao afirmar que:

> "Eu gostaria muito que nós tivéssemos Escola Ativa, mas que fosse Escola Ativa mesmo e não, meia Escola Ativa. Eu não sei nem qual seria a denominação para o que eu estou trabalhando hoje. Estou frustrada, muito, muito, muito mesmo. Insatisfeita demais! Porque vendo, que estou aqui, contado os dias. Numa turma de vinte, eu posso dizer que, apenas quatro estão aptos à série que estão cursando. Está sendo apenas nomenclaturas, só papel. É muito complicado e eu não sei como agir."[205]

6.4 Análise dos efeitos da extinção do Programa Escola Ativa

> "Prática que está em ação, da mesma maneira entre seus sucessores menos originais, ou entre tais ou tais dos seus predecessores; e prática que dá conta de sua própria obra não só das afirmações mais originais (e nas quais ninguém pensara antes deles), mas também das que eles tinham retomado, copiando até, dos seus predecessores." (Foucault, 2005, p.191)

Um dos contextos propostos por Stephen Ball e colabores (Ball et. al., 1992), na abordagem do ciclo de políticas, foi o contexto dos resultados ou efeitos. Ele salientou que as políticas educacionais "normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos" (Ball, 2006, p. 26). Os autores ressaltaram que ocorrem diversas mudanças nas políticas públicas educacionais "sem pré-

[202] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[203] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[204] Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[205] Professora Jabuticaba, entrevista, Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014.

teste e avaliação, sendo alteradas e remendadas repetidamente por ordem ministerial" (Ball & Maguire, 2007, p. 101). Eles destacaram que estas mudanças nas políticas educacionais são fundamentadas na "hegemonia do senso comum e com a suspeita em relação à pesquisa e à especialidade [expertise], as evidências de pesquisa são ignoradas e não tem havido nenhuma tentativa de pesquisa sistemática ou de análise dos resultados e efeitos das reformas" (Ball & Maguire, 2007, p. 101).

Stephen Ball salientou que uma pesquisa crítica das políticas educacionais, que analisa o poder, a opressão e a justiça social, somente será relevante se "abordar o poder desenvolvendo um sentido de seus efeitos e de suas inadequações. E, quando abordamos o poder, sempre queremos perguntar como as pessoas se constituem, se produzem de forma diferente" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 307). Ball defendeu que o contexto dos resultados ou efeitos podem ocorrer em duas categorias, efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem (Ball, 1994). Ele explicou que os "efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo" (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 315). Estes efeitos de primeira ordem dentro de uma escola, por exemplo, seriam a mudança do comportamento dos professores (Ball, 2009). Stephen Ball teorizou que "os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social" (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 315). Assim, um exemplo de efeitos de segunda ordem seria o feito da mudança dos professores sobre estas formas de equidade (Ball, 2009).

Neste sentido, no tópico anterior analisamos os efeitos decorrentes do processo de implantação, implementação e extinção do Programa Escola Ativa, na mudança das práticas dos professores das escolas rurais multisseriadas do Brasil. Assim, os efeitos analisados aproximam-se mais do conceito de efeitos de primeira ordem, elaborado por Stephen Ball (1994). Os efeitos provenientes da extinção do Programa Escola Ativa, analisados neste tópico, vinculam-se mais às mudanças das práticas das professoras, aproximando-se assim mais do conceito de efeitos de segunda ordem. No entanto, os efeitos de primeira ordem podem referir-se, também, às mudanças das práticas dos professores e os efeitos de segunda ordem podem vincular-se ao comportamento das crianças, provenientes destas mudanças nas práticas dos professores.

Stephen Ball (2009) salientou que talvez a forma mais importante de participação dos estudantes no processo das políticas educacionais seja o seu envolvimento na prática, pois

as políticas existem visando atender suas necessidades, de certa forma, as respostas que eles dão devem indicar os caminhos que as políticas devem seguir. A maior parte das análises das políticas tendem a se dirigir de maneira geral às ações dos professores. Existem pouquíssimas pesquisas sendo feitas sobre a interpretação e respostas dos estudantes, mas eles são atores chaves participantes no contexto da prática das políticas. Assim, demos continuidade na análise das entrevistas feitas com as seis professoras, cruzando as informações fornecidas pelas professoras com a interpretação dos registros fotográficos e das observações realizadas durante nossas visitas nas escolas.

Uma das modificações realizadas, no processo de tradução do modelo Escuelas Nuevas para o Programa Escola Ativa, no Brasil, foi a introdução do kit pedagógico, pois este não fazia parte das estratégias estruturantes do modelo colombiano. Os *kits* pedagógicos tinham o objetivo de suprir as escolas rurais de material pedagógico, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem e minimizar a precariedade de recursos pedagógicos, caraterístico das escolas rurais. Todas as escolas que faziam a adesão ao Programa Escola Ativa, além da formação continuada, recebiam os livros didáticos e os *kits* pedagógicos.

Foto 9

Kit pedagógico - sala professora Cajá

Foto 10

Kit pedagógico – professora Cajá

Foto 11

Kit pedagógico –professora Cajá

Durante o nosso diálogo, a professora Cajá ressaltou que todos os *kits* pedagógicos, que foram para a escola, eram muito bons e que ainda os utiliza (fotos 9, 10 e 11). Ela acrescentou que "agora o material do Pacto, que é do primeiro ao terceiro ano, que também auxilia bastante, são os jogos, os livrinhos literários. Graças a Deus, a escola é bem rica de material pedagógico"[206]. A professora Pitanga afirmou que, como os alunos são do primeiro e segundo ano, "o kit fica mais na outra sala"[207]. No entanto, observamos, em sua sala de aula, a existência do *kit* pedagógico do Programa Escola Ativa (Foto 12) e as crianças fizeram uma

[206] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[207] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

apresentação utilizando os fantoches, que, também, compunham o *kit* pedagógico (fotos 13 e 14).

Foto 12

Kit pedagógico - professora Pitanga

Foto 13

Kit pedagógico - professora Pitanga

Foto 14

Kit pedagógico professora Pitanga

Embora, durante o nosso diálogo, a professora Pequi não tenha mencionado os *kits* pedagógicos da Escola Ativa, observamos que sua sala tinha material pedagógico (Foto 15), mas esse material não fazia parte do *kit* pedagógico da Escola Ativa; identificamos que foi adquirido pela Secretaria Municipal de Educação. A professora Buriti salientou que trabalha com o *kit* pedagógico "da Escola Ativa, porque ficou na escola e nós temos ai. Nós não podemos reclamar de material pedagógico. Graça a Deus temos muitos: muitos joguinhos, muitos livros, temos bastante mesmo"[208]. No entanto, identificamos poucos materiais expostos e disponíveis para o livre acesso das crianças (fotos 16 e 17).

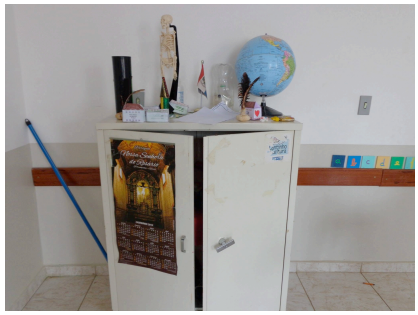
Foto 15

Kit pedagógico - professora Pequi

Foto 16

Kit pedagógico - professora Buriti

Foto 17



Kit pedagógico professora Buriti

A professora Seriguela salientou que não recebeu material pedagógico e que "tenta trabalhar diferente, com xerox, temos uns joguinhos de memória, temos uns joguinhos de caça rima, que veio do governo federal, mas não foi deste ano, já estavam na escola. Então, a gente tenta trabalhar com este material"[209]. Ela enfatizou que, no intuito de amenizar a precariedade da escola rural onde trabalha, "tenta buscar alguma coisa fora, porque na escola não tem

[208] Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[209] Professora Seriguela, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.

nada"[209]. Durante nossa visita na escola identificamos apenas um antigo mapa do Brasil (foto 18) e uma caixa pequena com jogos, ao lado da caixa havia uma pasta com a logomarca do Programa Escola Ativa, a qual era distribuída para os professores durante os cursos de formação continuada (foto 19).

Foto 18

Kit pedagógico - professora Seriguela

Foto 19

Kit pedagógico - professora Seriguela

Como abordamos no segundo capítulo, os cantinhos de aprendizagem são uma das estratégias estruturantes propostas no modelo *Escuelas Nuevas*, cuja ideia embrionária encontra-se no Movimento Escola Nova/Escola Ativa, do início do século passado, pois como Dewey (1915, 2011) e Ferrière (1928, 1934) ressaltaram, as salas de aula das escolas ativas deviam ser transformadas em salas-laboratório. Durante nosso diálogo, apenas as professoras Cajá e Pitanga mencionaram os cantinhos de aprendizagem. A professora Cajá salientou que as crianças auxiliavam na montagem dos cantinhos, mas os pais somente participavam quando eram solicitados. Ela destacou que o "livro antigo pedia muito para que colhessem material. Só que nesse que veio agora, não tem muita abertura, para que eles estejam colhendo materiais para colocar nos cantinhos"[210]. Cajá complementou que quando as crianças fazem algum trabalho, elas expõem nos cantinhos e os recolhem, posteriormente. A professora Pitanga enfatizou que antes do Programa Escola Ativa, não conhecia a estratégia dos cantinhos e achou-o muito interessante, salientando que as crianças "gostam de estar pintando, pregando, colando"[211]. No ano de 2011, quando realizamos nossa investigação para a dissertação do mestrado, identificamos diversos cantinhos tanto na sala de aula da professora Cajá, quanto na sala da professora Pitanga como o cantinho de Português (fotos 20, 21 e 22), de Leitura (fotos 22, 23 e 24), de Geografia (foto 25), diversos cantinhos (foto 26), de História (foto 27), de Saber, Matemática, História e Geografia (foto 28), de Saber e Matemática (fotos 29), de Matemática e Ciências (foto 30), do Mercadinho (foto 31).

[210] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[211] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

Foto 20

Cantinho de Português

Foto 21

Cantinho de Português

Foto 22

Cantinho de Português e Leitura

Foto 23

Cantinho de Leitura

Foto 24

Cantinho de Leitura

Foto 25

Cantinho de Geografia

Foto 26

Diversos cantinhos

Foto 27

Cantinho de História

Foto 28

Cantinho de História, Geografia e Matemática

Foto 29

Cantinho do Saber e Matemática

Foto 30

Cantinho de Matemática e Ciências

Foto 31

Cantinho do Mercadinho

No ano de 2013, quando visitamos as escolas rurais para o trabalho empírico desta tese, identificamos um único cantinho de Matemática e Simetria (fotos 10 e 32). Neste ano, de 2014, ao retornarmos nas escolas observamos que era o mesmo do ano anterior (fotos 33 e 34), ou seja, os cantinhos de aprendizagem deixaram de ter o caráter ativo, de ser um local de exposição dos trabalhos manuais e um local de indução para as experiências.

Foto 32

Cantinho de Matemática e Simetria

Foto 33

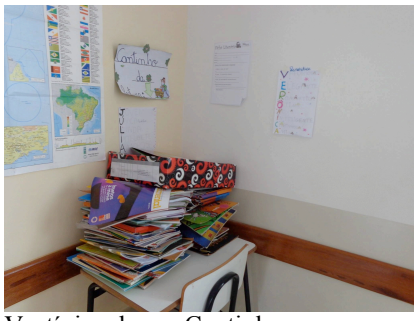
Cantinho de Matemática e Simetria

Foto 34

Cantinho de Matemática e Simetria

Embora a professora Pequi não tenha mencionado os cantinhos de aprendizagem e a professora Buriti tenha dito apenas que, no período do Programa Escola Ativa "tinham os cantinhos de tudo, vários cantinhos"[212], foi possível identificar vestígios de que um dia tenham utilizado esta técnica (fotos 16, 17 e 35). No ano de 2011, na escola onde trabalham as professoras Jabuticaba e Seriguela, identificamos alguns cantinhos de aprendizagem (fotos 36, 37, 38, 39 e 40), que atualmente tornaram-se apenas vestígios arqueológicos de uma estratégia pedagógica extinta, juntamente com o Programa Escola Ativa, como um cantinho de leitura sem livros (fotos 41, 42 e 43).

Foto 35



Vestígios de um Cantinho

Foto 36

Vestígios de um Cantinho

Foto 37

Vestígios de um Cantinho

[212] Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.

Foto 38

Vestígios de um Cantinho

Foto 39

Vestígios de um Cantinho

Foto 40

Vestígios de um Cantinho

Foto 41

Vestígios de um Cantinho de Leitura

Foto 42

Vestígios de um Cantinho de Leitura

Foto 43

Vestígios de um Cantinho de Leitura

O Programa Escola Ativa propunha diversas técnicas relacionadas às estratégias do ‹‹governo estudantil›› e ‹‹conhecendo a comunidade››, cada uma delas com objetivos específicos, dentre eles a autonomia, a valorização do cotidiano da criança e o fortalecimento das relações sociais, induzindo a participação da escola na comunidade e da comunidade na escola, como abordamos no segundo capítulo. Durante o nosso diálogo, solicitamos que as professoras falassem sobre as técnicas, propostas pelo Programa Escola Ativa, como: croqui, monografia, maquete e mapa da comunidade, caminhadas de observação, entrevista pessoal ou com grupos, pesquisas, ficha de presença, caixa de correspondência, caixa de sugestões, dia das conquistas, eventos de integração social, oficinas e palestras informais, livro de confidências e livro de participação.

A professora Cajá justificou o fato de não utilizar estas técnicas, alegando que “o livro anterior sempre pedia que nós fizéssemos estas técnicas, mas agora neste quase não tem. Ele já vem com o conteúdo restrito, e que, nós temos que estar adaptando com a matriz de aprendizagem”[213]. A professora Pitanga ressaltou que faz a caminhada de observação com as crianças, “uma vez por ano, no início das aulas”[214]. Ela salientou que “quando o conteúdo que pede para nós sairmos da sala com as crianças, para estar conhecendo de perto a natureza,

[213] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[214] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

observando os animais"[214]. Pitanga salientou, em relação à maquete, que "trabalha quando o conteúdo pede"[214]. Ela acrescentou que é "uma coisa mais simples, não vou dizer uma maquete, mas a gente faz aquele trabalho mais simples dentro da sala, mais com papelão, uma coisa que eles consigam"[214]. A professora enfatizou que são as crianças que elaboram a ficha de presença, que "cada dia um vai e faz a chamadinha"[214] e que elas "ficam sempre querendo saber o motivo, o porque o colega faltou"[214]. Ela afirmou que existe "a caixinha cheia de cartinhas, que eles estão sempre escrevendo"[214]. No ano de 2011, realizamos o registro fotográfico de algumas destas técnicas nas salas das professoras Cajá e Pitanga como: mapa (foto 44), maquete (foto 45), poesias (foto 46), ficha de presença (foto 47). No entanto, no ano de 2013, encontramos apenas uma ficha de presença (foto 48), mas, em 2014, esta já não existia.

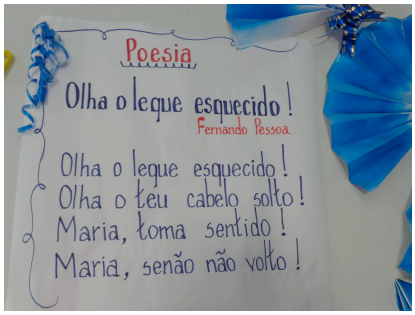
Foto 44

Mapa da comunidade

Foto 45

Maquete da comunidade

Foto 46



Cartaz de Poesias

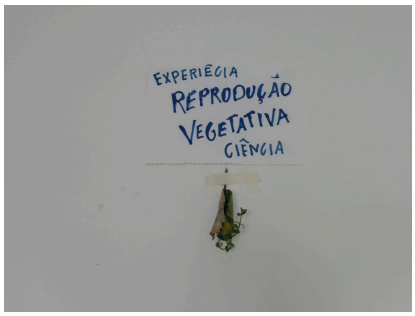
Foto 47

Ficha de presença

Foto 48

Ficha de presença

Foto 49



Vestígios de pesquisas

A professora Pequi salientou que, das técnicas que eram propostas pela Escola Ativa, ela faz "murais de exposição, trabalha com os nomes dos colegas ‹‹que é muito bom››, cantinho de leitura, conversas; várias coisas eu pego da Escola Ativa e faço com os alunos aqui"[215]. A professora Buriti salientou que, "na medida do possível, nós fizemos tudo o que

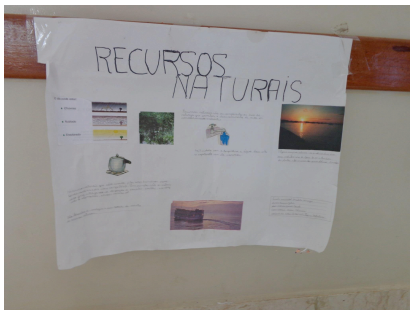
[215] Professora Pequi, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.

era proposto para fazer"[216]. Durante nossa visita, na escola das professoras Pequi e Buriti, identificamos alguns vestígios das técnicas propostas pelo Programa Escola Ativa como a pesquisa (fotos 49, 50, 51 e 52) e os trabalhos manuais (fotos 53, 54 e 55).

Foto 50

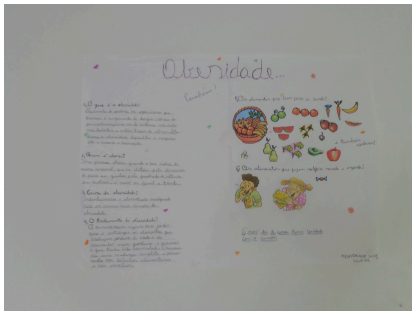
Vestígios de pesquisas

Foto 51



Vestígios de pesquisas

Foto 52



Vestígios de pesquisas

Foto 53

Trabalhos manuais

Foto 54

Trabalhos manuais

Foto 55

Trabalhos manuais

A horta e o calendário agrícola eram algumas das técnicas propostas pelo Programa Escola Ativa para valorizar a vida cotidiana do mundo rural, como Vanda Batista destacou. A professora Jabuticaba, também, enfatizou que davam valor a uma horta, que a criança tinha na casa dela ou na escola, para trabalhar matemática[217]. Ela acrescentou que é possível utilizar a horta para trabalhar os conteúdos de várias disciplinas "de forma concreta, no pé de couve, ou no pé de alface"[217]. A coordenadora das escolas rurais, Divina Faria, enfatizou que, durante o período de execução do Programa Escola Ativa, "a merenda da gente era totalmente alimentada pela horta, nós fazíamos os temperos verdes, as coisas. Nós temos uma hortinha aqui, mas é bem fraquinha em vista daquela época que nós plantávamos, que nós trabalhávamos, é muito diferente"[218]. A coordenadora Luzia Pereira salientou que "a horta é um problema meio sério. Não sei se você viu? Nós fazemos ali na frente, mas as galinhas do vizinho entram e acabam. O terreno não é propício"[219]. A professora Cajá informou a

[216] Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[217] Professora Jabuticaba, entrevista, Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014.
[218] Divina Faria, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.
[219] Luzia Pereira, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

existência de uma pequena horta e jardim (fotos 56 e 57) e identificamos um cartaz com o calendário agrícola (foto 58). A professora Pitanga informou que a outra professora "sempre trabalhou com horta e jardim, porque são os maiores"[220].

Foto 56

Horta e jardim

Foto 57

Horta e jardim

Foto 58

Calendário agrícola

Uma das estratégias estruturantes do Programa Escola Ativa era o governo estudantil. Como abordamos no segundo capítulo, Ferrière já defendia "o regime de *self-government*, isto é, o sistema de autonomia dos escolares, reunidos numa pequena república escolar" (Ferrière, 1928, p. 87). A professora Jabuticaba lamentou-se, ao afirmar que "hoje se você for trabalhar com o governo estudantil, aqui por exemplo, os pais vão dizer: ‹‹Esta professora está vindo para cá, para brincar de política com meus filhos››"[217]. No ano de 2004, o Ministério da Educação substituiu o governo estudantil por colegiado estudantil. A Professora Cajá explicou que,

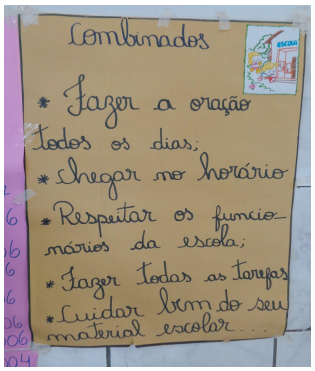
> "o colegiado que é um pouco diferenciado do governo estudantil. Antes no governo estudantil tinha todo aquele processo, o aluno se candidatava, que eles faziam as reuniões expondo suas ideias. Mas um ponto que eu achei um pouco negativo, na minha opinião, que às vezes a criança tentava coagir os coleguinhas. Assim, como existe na política, eles também tentavam coagir os coleguinhas ‹‹Eu vou te dar uma balinha para você votar em mim›› Então aquilo ali deu um pouquinho de trabalho, para nós estarmos com jogo de cintura em relação a isso. Tinham os comícios e eles ficavam ‹‹Vou levar balinha para o meu comício. Porque assim, vou ter mais votos›› Mas esta é a realidade deles. Eles estão vendo isso a todo tempo, na televisão, comprando votos. Então, é o reflexo."[221]

Entretanto, no início do século passado, Adolf Ferrière já alertava que, "é natural que o pequeno Estado imite o grande. Mas nunca se imporá a um grupo escolar uma constituição previamente feita!" (Ferrière, 1934, p. 87). No entanto, o autor orientou que devemos acautelarmo-nos "de fazer uma intervenção intempestiva, pois se esta educação se não faz na

[220] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[221] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

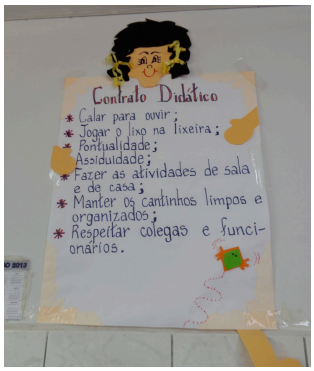
escola, não se fará em parte alguma" (Ferrière, 1934, p. 87). A professora Pitanga afirmou que não faz "a eleição, que era do governo estudantil, e que foi tirado"[222].

Foto 59



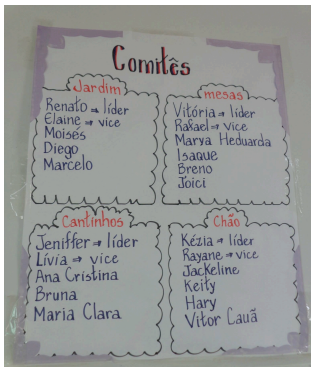
Cartaz dos combinados

Foto 60



Cartaz de contratos didáticos

Foto 61



Cartaz dos comitês

Foto 62

Cartaz dos comitês

Foto 63

Comitê de limpeza

Foto 64

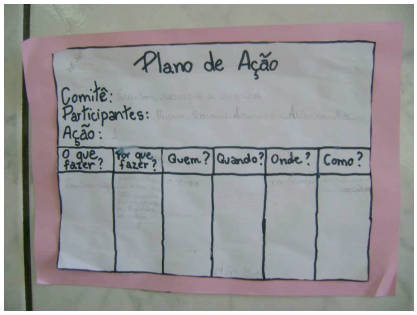
Comitê de limpeza

Uma das técnicas propostas na estratégia do ‹‹governo estudantil›› eram os combinados e os comitês, pois "o controle é social, mas os indivíduos são parte de uma comunidade e não elementos fora dela" (Dewey, 2011, p. 55), conforme abordamos no segundo capítulo deste trabalho científico. A professora Pitanga salientou que, no início do ano, fazem os combinados (foto 59), mas identificamos a professora Cajá optou por substituir a denominação de combinados por contrato didático (foto 60). Em relação aos comitês (fotos 61, 62, 63 e 64), ela afirmou que continuam "fazendo os comitês de recepção, de limpeza"[223]. No ano de 2011, identificamos nas salas de aula das professoras Cajá e Pitanga os planos de ação dos comitês governo estudantil elaborado pelas crianças (fotos 65, 66 e 67) e os cadernos de atividades dos comitês estudantis (foto 68) e o caderno de atas das assembleias estudantis (fotos 69 e 70). Embora a professora Pitanga tenha dito que elabora os combinados no início do ano com as criança, observamos que no ano de 2011, havia um cartaz dos combinados (foto 59), que era o mesmo do ano de 2013 e permanecia em 2014. Observamos também, que

[222] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[223] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

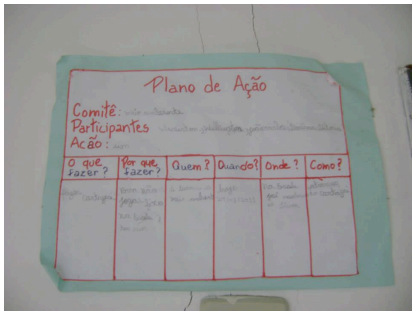
o cartaz de contrato didático (foto 60) era o mesmo no ano de 2013 e 2014. Estes são indícios que os combinados não foram elaborados pelas crianças, pois tratava-se de ‹‹uma constituição previamente feita››, confirmando que hoje perpetua-se a mesma prática do início do século passado, em que "a iniciativa própria do aluno é de facto, pouco respeitada" (Ferrière, 1934, p. 83)

Foto 65



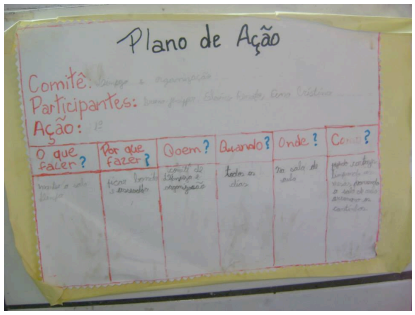
Plano de ação do comitê estudantil

Foto 66



Plano de ação do comitê estudantil

Foto 67

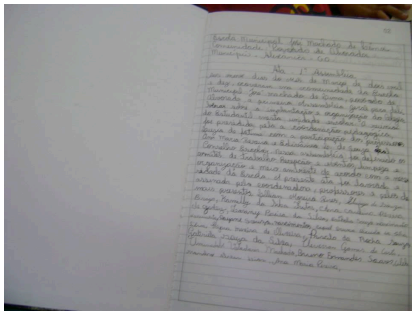


Plano de ação do comitê estudantil

Foto 68

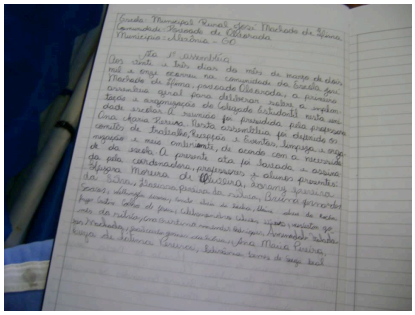
Cadernos de atividades dos comitês

Foto 69



Caderno de atas das assembleias

Foto 70

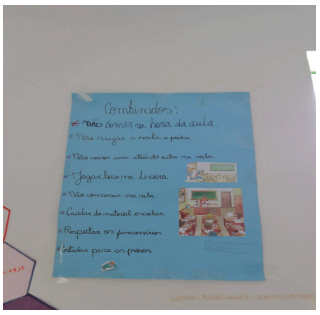


Caderno de atas das assembleias

A professora Buriti salientou que não utiliza a estratégia do governo estudantil, mas que foi na Escola Ativa que aprenderam a trabalhar com os combinados (foto 71). Ela enfatizou que "os meninos ficaram mais participativos"[224]. Buriti destacou que durante o período de execução do Programa Escola Ativa existiam os comitês: "da horta; da dengue, até hoje a gente ainda trabalha a dengue; da recepção; da limpeza, que organizavam a limpeza da sala, que até hoje nós mantemos. Eu sempre falo para cada um pegar, o lixo é de todos"[224]. No ano de 2011, identificamos um cartaz dos combinados (foto 72), na escola rural onde Jabuticaba e Seriguela ministram aula. Mas nos anos de 2013 e 2014, existia apenas um vestígio da intenção de elaborá-los (foto 73). Em nenhumas das duas escolas encontramos vestígios da existência de algum comitê estudantil.

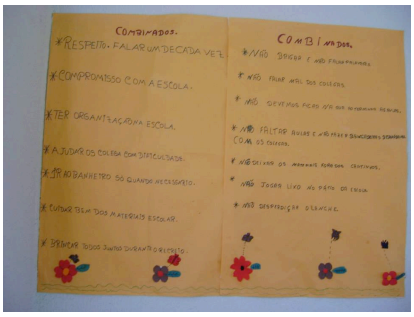
[224] Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.

Foto 71



Cartaz dos combinados

Foto 72



Cartaz dos combinados

Foto 73

Cartaz dos combinados

Como abordamos no segundo capítulo deste trabalho científico, o Programa Escola Ativa utilizava a técnica do ‹‹aluno monitor›› e da ‹‹aprendizagem cooperativa››, na estratégia do governo estudantil, que no início do século passado era denominada de ajuda-mútua (Ferrière, 1834). A professora Cajá salientou, em relação a esta técnica, que as crianças "ajudam, às vezes até pedem: Tia deixa eu sentar com o colega, que eu ajude ele a fazer ou que eu tome uma leitura. Já estão acostumados, as crianças já estão condicionadas, no mesmo ritmo"[225]. A professora Pitanga equivocou-se ao afirmar que procura dar responsabilidade, e que geralmente "tem sempre um representante, se eu tenho que sair um pouquinho, para ir ao banheiro ou alguma coisa, sempre peço para um coleguinha para estar olhando"[226].

> "Uma das técnicas que oferecem maiores possibilidades é o trabalho em pequenos grupos (3 a 6 alunos), que desenvolve o processo de aprendizagem de forma cooperativa (aprendizagem cooperativa). Já se confirmou também que a utilização de monitores e a prática de permitir que os próprios alunos se ajudem dão bons resultados." (FUNDESCOLA, 1999, p. 50)

Como o FUNDESCOLA (1999) orientava, o trabalho em equipe é uma das características marcantes do rompimento com a escola tradicional, magistrocêntrica, cuja principal caraterística é a organização da sala de aula com as carteiras voltadas para frente, preferencialmente enfileiradas, demonstrando ordem, disciplina e propiciando a aula expositiva frontal. Além disso a coeducação, a ajuda-mútua (Ferrière, 1934) ou a aprendizagem cooperativa requerem o trabalho em pequenos grupos. Esta técnica foi enfatizada pela professora Cajá, ao dizer que:

> "O trabalho em grupo é uma coisa que vem desde a época da Escola Ativa, que eu acho que é necessário devido a série multisseriada e a sala não ser nunca homogênea, sempre heterogênea. Eu sempre utilizo a formação de grupo, de acordo com a necessidade dos alunos, de acordo com o nível de aprendizagem de cada um, para que um esteja auxiliando o outro na aprendizagem, porque a sala já

[225] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[226] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

> multisseriada de três turmas. São três turmas: terceiro, quarto e quinto ano, sendo que o quarto ano tem alunos com muita dificuldade, então um auxilia o outro na aprendizagem. É muito importante! Isso é uma coisa que eu aprendi, desde o início na Escola Ativa, o agrupamento de acordo com o nível silábico e todas as coisas, que nós aprendemos nos cursos de capacitação. Eu acho que isto é muito importante e indispensável para uma sala multisseriada. Mesmo que não seja multisseriada, uma sala seriada, porque dentro de uma sala de aula nunca é homogênea. Não tem como, o trabalho em grupo é indispensável."[227]

A importância da ajuda mútua ou aprendizagem cooperativa e o trabalho em equipe ou grupo foi enfatizada, também, pela professora Pitanga, ressaltando que "eles sentam em grupo, trabalham, interagem entre eles"[228]. Ela reforçou o enunciado da professora Cajá, ao salientar que gosta de

> "trabalhar com o primeiro e segundo ano, pela minha experiência, eu achei incrível. Eu já trabalhei como eu falei para você, com turmas seriadas: primeira, segunda, terceira e quarta. Agora estou trabalhando multisseriada, que é junto. O primeiro e o segundo ano é muito importante, é um trabalho maravilhoso, porque você está alfabetizando e o segundo ano está mais adiante, já sabe mais. O segundo ano ajuda o do primeiro ano e o conteúdo é parecido. As crianças do primeiro ano, aquelas mais espertinhas, quando você menos percebe, elas já estão caminhando junto com as do segundo ano. Aprende assim! É incrível! Então eu adorei! Eu acho que multisseriada tem que ser assim: primeiro e segundo ano juntos. É interessante demais! Eles estão sempre ajudando o outro, estão trabalhando junto, é aquela união, interagindo melhor."[228]

A professora Pequi ressaltou que, quando era aluna da Escola Ativa, eles faziam "muitos trabalhos em grupo. Eu acho que ajudou-me tanto, que hoje como professora, uso muito isso, na escola onde trabalho"[229]. Ela salientou que trabalha "em grupo os meninos do primeiro ano, para um ajudar o outro na leitura, porque tem graus de desenvolvimento diferente, cada aluno tem. Então é um ajudando o outro. Como eu aprendi, eu faço"[229]. A professora Buriti enfatizou que:

> "Na escola multisseriada a gente trabalha quase que só em grupos, porque são poucos de cada série, mas já fica o grupo formado, o grupo do segundo, o grupo do terceiro, o grupo do quarto e sempre, um ajudando o outro. Esse negócio de trabalhar em grupo a gente já era acostumada. Tinham os trabalhos individuais, que tinha que fazer individual. Tinham as tarefas de fazer em casa."[230]

As professoras Jabuticaba e Seriguela não abordaram, durante o nosso diálogo, o enunciado referente ao aluno monitor, ou ajuda mútua, nem a aprendizagem cooperativa ou trabalho em equipe. Embora todas as outras professoras tenham enfatizado a importância do

[227] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[228] Professora Pitanga, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[229] Professora Pequi, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[230] Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.

trabalho em equipe e a ajuda mútua, para trabalhar a heterogeneidade da sala multisseriada, as salas das professoras Pequi (foto 74) e Buriti (foto 75) não estavam organizadas para o trabalho em equipe ou em grupo. No ano de 2011, a escola das professoras Jabuticaba e Seriguela organizava as salas para o trabalho em equipe ou grupo (foto 76). Mas, nos anos de 2013 e 2014, a sala já estava organizada no formato tradicional (foto 77).

Apenas as salas das professoras Cajá e Pitanga estavam organizadas para o trabalho em grupo ou equipe, propiciando a ajuda mútua ou aprendizagem cooperativa, tanto nos anos de 2011 (foto 78) como em 2013 (fotos 79 e 80). Entretanto, no ano de 2014, dois anos após a extinção do Programa Escola Ativa, as professoras Cajá e Pitanga retomaram os velhos hábitos da escola tradicional, magistrocêntrica, frontal, classificatória, hierárquica, que utiliza a organização das salas, com as carteiras viradas para o quadro e para ouvir e decorar de forma passiva os conteúdos, previamente elaborados pelas editoras dos livros didáticos ou manuais escolares e repassado pelas professoras para os alunos de forma passiva (fotos 81 e 82).

Foto 74

Sala no formato tradicional - Pequi

Foto 75

Sala no formato tradicional - Buriti

Foto 76

Sala organizada para trabalho em equipe

Foto 77

Sala no formato tradicional - Seriguela

Foto 78

Sala para trabalho em equipe

Foto 79

Sala para trabalho em equipe

Foto 80

Sala para trabalho em equipe

Foto 81

Sala no formato tradicional – Cajá

Foto 82

Sala no formato tradicional - Pitanga

No ano de 2014, as crianças estavam sentadas ordenadamente, olhando para a frente, em silêncio, prontas para ouvir atentamente e procurar decorar todo o ‹‹blábláblá›› (Freire, 2001) das professoras, como se elas fossem uma ‹‹tabuinha em branco›› (Aristóteles, 2010) a ser preenchida. Assim, como em uma igreja, os discípulos estão prontos para ouvir passivamente a pregação do representante de Deus.

CONCLUSÃO

Pensar que esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, [...] é que ela, enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

(Freire, 2001, pp. 10-11)

Esta investigação foi norteada pela esperança de encontrar os caminhos de uma pedagogia paidocêntrica e ativa. O grande mentor intelectual desta investigação científica foi o sonho, defendido pelos revolucionários educacionais do passado, que "terminaram por ter no sonho também um motor de história" (Freire, 2001, p. 91). Este sonho do passado, de romper com as amarras da escola tradicional e transformar a escola em uma escola ativa (Ferrière, 1928), ainda se faz presente nos corações dos que têm a esperança e lutam por uma educação que valorize o meio ambiente, as relações humanas e a justiça social, enfim capaz de auxiliar na construção de um mundo melhor.

Reconhecemos que não tivemos o propósito de "separar o inseparável" (Amiguinho, 2008, p. 73), ou seja, não tivemos a intenção de manter o distanciamento da protagonista com a investigadora, mas sim, desvendar "um acontecimento verdadeiro; que para além de todo o começo aparente há sempre uma origem secreta" (Foucault, 2005, p. 53). O fato de termos atuado como protagonistas nos dois primeiros anos de implantação e implementação do Programa Escola Ativa, no Estado de Goiás, oportunizou-nos conhecer internamente os objetivos e os mecanismos desta política pública educacional e nos permitiu, "um lugar privilegiado de observação e de acesso às fontes" (Teodoro, 2001, p. 56). Este privilégio deu-nos as condições necessárias para fazermos um sistemático trabalho de "validação por triangulação, tanto na recolha e construção dos dados, como nos percursos metodológicos e na elaboração teórica" (Teodoro, 2001, p. 56). Foi o desejo de desvendar a verdade epistemológica e ontológica que nos conduziu a fazer a opção de investigar o processo de tradução, implantação, execução e extinção do Programa Escola Ativa, utilizando o método da ‹‹abordagem do ciclo de políticas››, elaborado por Stephen Ball, Richard Bowe e outros (Ball el. al., 1992).

A análise econômica do mundo rural brasileiro consolidou nossas percepções sobre as desigualdades existentes no meio rural. Ao analisar os dados econômicos constatamos que o agronegócio e a agropecuária são os responsáveis pelo saldo positivo na balança comercial brasileira, considerando-se que corresponderam a 74% das exportações brasileiras, em 20013 (MAPA, 2013). Em contradição, verificamos que este desenvolvimento econômico do mundo rural não resultou em desenvolvimento humano, pois tal desenvolvimento econômico gerou diversos efeitos perversos como: a grande concentração de terras e de riquezas nas mãos de poucos, gerando a miséria de muitos; a exploração dos seres humanos; a expulsão dos trabalhadores rurais para as zonas urbanas; a degradação do solo e a destruição das

florestas, das matas ciliares, das nascentes, dos lagos, dos rios, enfim dos recursos naturais existentes no Brasil.

Este desenvolvimento econômico do capitalismo rural, baseado na exploração da natureza e dos seres humanos, na concentração de terras e riquezas, favoreceu o acelerado êxodo rural. Em apenas 60 anos, ocorreu uma inversão da distribuição populacional na ocupação do solo brasileiro. Os dados oficiais demonstram que na década de 1940, cerca de 80% da população vivia em meio rural e este índice foi reduzido para apenas 15,6%, no ano de 2010 (IBGE, 2010). A mecanização da produção teve como resultado que apenas 0,5% das propriedades rurais são responsáveis por 51% do Valor Bruto da Produção – VBP brasileira. Em contradição, 60,4% dos estabelecimentos rurais declararam produzir apenas 3,4% do VBP e cerca de 0,5% salário mínimo mensal por estabelecimento (Alves, Marra & Souza, 2011). A política agrária voltada para a concentração de terras e riquezas resultou em que cerca de 46% das terras estão concentradas em apenas 1% dos estabelecimentos brasileiros. Dos 600 milhões de hectares agricultáveis, 138 milhões de hectares pertencem a 28 mil proprietários, e 85 milhões de hectares concentram-se nas mãos de apenas 4.236 proprietários (MAPA, 2013). O efeito desta desigualdade é a violenta conflitualidade em meio rural, resultando em 1.280 assassinatos provenientes das disputas pela terra, entre os anos de 1985 a 2002 (CPT, 2003).

Ao analisarmos a historicização da educação rural constatamos que as políticas educacionais voltadas para o meio rural brasileiro foram, sistematicamente, relegadas ao descaso ou restringiram-se ao ‹‹treinamento profissional rural›› (Bordenave & Werthein, 1981). Em oposição a este paradigma, na década de 1960, surgiram algumas iniciativas, como o Movimento de Cultura Popular, sob o comando de Paulo Freire, mas estas logo foram desativadas pelo golpe militar de 1964. Assim, em consonância com o desenvolvimento econômico do capitalismo rural prevaleceram as políticas públicas educacionais destinadas ao ‹‹treinamento profissional rural››, com o intuito de atender os interesses dos latifundiários e do agronegócio brasileiro.

Ao analisarmos os dados das escolas rurais (tabelas 6 e 7), constatamos que o surgimento do Movimento Por uma Educação no Campo, na década de 1990, e a criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo, no Ministério da Educação, há cerca de 10 anos, destinada ao desenvolvimento das políticas de ‹‹educação do campo››, foram inócuos. Considerando que as políticas públicas educacionais continuaram a privilegiar o

‹‹treinamento profissional rural››, não verificamos nenhuma política pública consistente de investimentos e valorização da educação rural, e nem atestamos nenhuma iniciativa capaz de barrar ou interferir no processo de extinção das escolas rurais. O resultado foi que o processo de extinção das escolas rurais manteve o seu curso, pois constatamos que, em apenas 17 anos, 203.083 escolas rurais foram extintas, o que corresponde a 74% das que existiam no ano de 1996.

Durante o diálogo com os prefeitos, na abordagem do ‹‹contexto de influência local››, constatamos que eles utilizam as mesmas alegações que a equipe técnica do Município de Juiz de Fora usou para justificar a decisão de extinguir as escolas rurais desse município no final dos anos 1980 (Romão, 1992). Uma das alegações do dirigente municipal que fechou todas as escolas rurais no seu município foi o fato destas apresentarem altas taxas de repetência, evasão e abandono, atribuindo este insucesso escolar à característica multisseriada destas escolas. Entretanto, confirmamos que as históricas taxas de fracasso escolar não se explicam pelo fato destas escolas serem multisseriadas, e, sim, como resultado da falta adequação das concepções educacionais às peculiaridades das salas multisseriadas e da vida no mundo rural, não reformulando "seus mecanismos internos, para fazer face aos desafios colocados em cada contexto específico"[231] (Romão, 1992, p. 133).

Verificamos no ‹‹contexto de influência local›› que os prefeitos alegaram que o acelerado êxodo rural levou à significativa redução do número de alunos das escolas e, consequentemente, causou o vertiginoso processo de extinção das escolas rurais. No entanto, eles salientaram que se "você esvazia a área rural, começa a trazer as crianças para a cidade. Você trás a criança hoje, amanhã o pai vem atrás. Você vai esvaziar a área rural"[232]. A Secretária de Estado da Educação de Goiás reforçou a afirmação dos prefeitos salientando que a política de extinguir as escolas rurais e transportar as crianças para a cidade é indutora do êxodo rural, pois os pais acabam por vender "aquele pedacinho de terra que lhes pertencem"[233]. Desta forma, verificamos que a ameaça de iminente extinção das escolas rurais, representa o prenúncio do desaparecimento das pequenas comunidades rurais, favorecendo e consolidando fenômenos globalizados de desterritorialização e de despovoamento das zonas rurais (Amiguinho, 2005, 2007, 2008; Azevedo, 1996; Calvi, 1995; Canário, 1995, 2007; D'Espiney, 1994; Escribano, 2010, 2012, 2014; Jean, 1995;

[231] Repetimos propositadamente algumas citações existentes no corpo do trabalho.
[232] Ronaldo Queiroz, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[233] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

Romão, 1992). Concluímos, assim, que o processo de extinção das escolas rurais, implicitamente, favorece as políticas desenvolvimentistas de concentração de terras e de riquezas no mundo rural, que atende aos interesses dos capitalistas latifundiários da agropecuária e do agronegócio.

A política de extinção das escolas rurais exige a adoção da política do transporte escolar, para que as crianças que vivem nas zonas rurais possam estudar nas zonas urbanas. Embora não haja investimentos e incentivos para manutenção das escolas rurais, o governo federal criou dois programas voltados para o transporte escolar: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o programa Caminho da Escola. Em seis anos de existência, de 2004 à 2010, o PNATE recebeu um incremento financeiro de 64%. Em compensação, neste mesmo período, 29.541 escolas rurais foram extintas (tabela 07), levando-nos a constatar que quanto mais investimentos se fizerem no transporte escolar rural mais escolas rurais serão extintas. Em contrapartida, quanto mais escolas forem extintas, mais se tornam imprescindíveis os investimentos em transporte escolar.

Na análise do ‹‹contexto da influência local›› os prefeitos confirmaram os problemas provenientes do transporte escolar, que identificamos no primeiro capítulo desta tese. Estes salientaram que o transporte escolar "ajudou a migrar as famílias para a cidade"[234], pois, além de viabilizar a política de extinção das escolas rurais, ele manifesta diversos problemas: "o transportador não vai, a estrada não funciona, a ponte caiu, é tanta coisa, que o menino começa a perder aula. O pai enfeza com o transporte e muda para a cidade"[234]. Assim como os prefeitos, a Secretária de Educação de Goiás enfatizou os perigos do transporte escolar, ao salientar que "o transporte que estão conseguindo fornecer, não é o que as crianças merecem. Corre-se um risco muito grande. Existe o risco de violência de uma cidade maior, o risco de envolvimento com outras coisas como drogas"[235].

Os prefeitos ressaltaram os problemas provenientes do orçamento do transporte escolar, salientando que os recursos repassados pelo governo federal e pelo estado não são suficientes. Desta maneira, é imputando aos municípios o ônus de arcar com a maior parte das despesas para a construção e manutenção das estradas e pontes, aquisição e manutenção de veículos, deixando as prefeituras em dificuldades financeiras e a frota que transporta as crianças, cada vez mais precária. As afirmações que os prefeitos fizeram em seus discursos

[234] Nivaldo Melo, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[235] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

corroboraram e justificaram os resultados da pesquisa realizada pela Universidade de Brasília, em parceria com o FNDE, a qual concluiu que cerca de 66% dos veículos utilizados em área rural comprometem a segurança e a qualidade do serviço oferecido. Outro dado alarmante apresentado neste estudo foi que 70% da frota que vinha transportando os alunos, por milhares quilômetros de estradas de terra, tinham entre 10 e 20 anos. Alguns veículos chegavam a acumular 70 anos de prestação de serviço à comunidade (FNDE, 2009). Diante disto, confirmamos que todos os dias milhões de crianças brasileiras trafegam por longas estradas esburacadas, enfrentando poeiras, na época da seca, e lamaçais, no período de chuvas, sacolejando por estas estradas, para poder estudar. Constamos que este calvário, que boa parte das crianças e adolescentes que vivem na zona rural têm que enfrentar para chegar na escola, coloca em risco a integridade física e psicológica de mais de 6,5 milhões de alunos que diariamente utilizam o transporte escolar (FNDE, 2012a). É um verdadeiro crime que se comete todos os dias, desrespeitando os direitos básicos das crianças e dos adolescentes por todo o país.

Ao analisarmos o ‹‹contexto da produção de textos›› identificamos que, tanto a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, como a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação - CNE, que estabeleceu as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, foram omissas em relação ao incentivo de financiamento e manutenção das escolas rurais. Constatamos que estas Leis não estabeleceram nenhuma restrição à extinção destas escolas e nem ao transporte escolar.

Verificamos, no ‹‹contexto da produção de textos››, que a Resolução nº 2, de 2008, do Conselho Nacional de Educação, avançou em relação a Resolução nº 1, de 2002, ao tratar sobre a extinção das escolas rurais e do transporte escolar, estabelecendo que este seja preferencialmente intracampo. No entanto, ela estabeleceu uma nova nomenclatura para a educação rural, que não é contemplada na legislação brasileira e nem é usual no léxico familiar do mundo rural. Esta Resolução nº 2 não estabeleceu restrições à acelerada extinção das escolas rurais; ao contrário, ela estabeleceu que as escolas rurais devem “atingir o padrão de qualidade definido em nível nacional” (CNE, 2008, Art. 11). Assim, além de ignorar que era preciso promover “as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Lei nº 9.394/96, Artigo 28), esta Resolução favoreceu as justificativas utilizadas no processo de extinção das escolas rurais, por elas não conseguirem

atingir o homogêneo ‹‹padrão de qualidade nacional››. Constatamos que, após a aprovação da Resolução nº 2, de 2008, do Conselho Nacional de Educação, foram extintas de 9.940 escolas rurais (tabela 7).

Em oposição às globalizadas políticas educacionais voltadas para o ‹‹treinamento profissional rural››, para a extinção das escolas rurais e para o transporte escolar, sugiram em diversos países algumas experiências, como o Projeto das Escolas Rurais, em Portugal, o *Modelo Escuela Nueva*, na Colômbia, e o Programa Escola Ativa, no Brasil. A investigação realizada sobre o Projeto das Escolas Rurais (Amiguinho, 2008), as avaliações do *Modelo Escuela Nueva*, mencionadas pelos representes das entidades internacionais na abordagem do ‹‹contexto da influência internacional›› (Forero, 2003; Hart, 2003; Schiefelbein, 2003), assim como esta investigação sobre o Programa Escola Ativa, confirmaram que a escola rural pode ultrapassar as suas cercas, para se tornar em um instrumento para o desenvolvimento local, fortalecendo as relações sociais, valorizando a cultura, a religião e os saberes locais, preservando as paisagens, as identidades territoriais e o sentido de pertença no território, de terrafilia (Roca, 2009), das comunidades rurais.

Embora as escolas rurais multisseriadas possam ser ignoradas e parecer invisíveis para os dirigentes políticos e para boa parte das pessoas que vivem nas áreas urbanas, existem escolas multisseriadas em diversos países, especialmente, nas zonas rurais de baixa densidade demográfica. Considerando que o *modelo Escuela Nueva* foi traduzido para 14 países da América Latina e Caribe, além dos países asiáticos, Timor Leste e Vietname. Em 1994, em Estrasburgo, reuniram-se cerca de duas dezenas de associações e organismos de diversos países europeus, implicados na problemática da escola rural (Canário, 1995). A importância desta temática foi recentemente reconhecida pelo Comité das Regiões da União Europeia ao premiar, como a melhor da tese de doutoramento do ano de 2010, a investigação sobre o papel dos serviços educacionais e sanitários no desenvolvimento das áreas rurais (Escribano, 2010).

O processo de tradução e implantação do Programa Escola Ativa no Brasil teve o seu início no ano de 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, sendo, posteriormente, transferido para o FUNDESCOLA, ambos do Ministério da Educação. Este processo contou com o apoio técnico do UNICEF e do PNUD. O FUNDESCOLA contou com o montante de 1 bilião e 300 milhões de dólares, financiados 50% com recursos do Governo Federal e os outros 50%, a partir de um empréstimo do Banco Mundial, os quais foram investidos em

diversas políticas públicas educacionais voltadas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental, entre elas o Programa Escola Ativa[236].

Com o intuito de analisar o processo de tradução, implantação e implementação do Programa Escola Ativa, no ‹‹contexto da influência nacional››, entrevistamos Emílio Marques, que foi Diretor Nacional do Projeto Nordeste e do FUNDESCOLA, o qual historicizou e contextualizou todas decisões que envolveram este processo. Ele enfatizou que o FUNDESCOLA utilizava critérios técnicos com objetivos, estratégias, metas e prazos muito definidos, para atingir os resultados estabelecidos no convênio do financiamento do Governo Federal e do Banco Mundial. Estes critérios técnicos tinham também o intuito de evitar a interferência dos interesses dos grupos políticos. A parceria com o PNUD permitiu a utilização da sistemática das instituições privadas, flexibilizando a contratação da equipe técnica necessária.

Emílio Marques confirmou que houve influência das entidades internacionais nas decisões nacionais na tradução e implantação do Programa Escola Ativa, considerando que foi informado sobre a experiência colombiana por intermédio de técnicos do PNUD. No entanto, ele afirmou que não ocorreu nenhuma imposição dos órgãos internacionais. Emílio Marques foi enfático ao complementar que o "Banco [Mundial], no caso do FUNDESCOLA, nunca se opôs a nada. Ele sempre foi proativo, mas sempre se discutiu muito o que se ia fazer, porque havia por trás um contrato financeiro. Eles nunca também, nos impuseram nada"[237]. Desta maneira, Emílio Marques reforçou o discurso do representante do Banco Mundial, analisado no ‹‹contexto da influência internacional››, o qual afirmou que uma aliança vai muito além dos convênios ou acordos interinstitucionais, pois trata-se de uma relação especial entre pares que é construído ao longo do tempo, que envolve valores fundamentais como a confiança, o respeito, a transparência e a responsabilidade compartilhada (Arboleda, 2003).

Emílio Marques salientou que a decisão de traduzir o modelo *Escuela Nueva*, como Programa Escola Ativa para o Brasil, objetivava solucionar problemas pedagógicos, especialmente nas salas multisseriadas, de gestão, locomoção, custo/aluno elevado e de deficiência na formação de professores. Estas informações foram confirmadas na entrevista que realizamos com Vick Colbert. Verificamos em tais entrevistas que a decisão de traduzir e

[236] Os investimentos do Programa Escola Ativa eram repassados aos estados e municípios em forma de financiamento não reembolsável.
[237] Emílio Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013.

implantar o Programa Escola Ativa, no Brasil, foi tomada inicialmente por uma equipe de técnicos do Ministério da Educação e dos Estados do Nordeste, que foram para a Colômbia conhecer *in loco* o modelo pedagógico *Escuela Nueva*. Posteriormente, foram organizadas formações para os técnicos dos estados, municípios e professores das escolas rurais. Constatámos que a decisão de fazer ou não a adesão ao Programa Escola Ativa somente poderia ser feita após esta formação. Esta sistemática levou-nos a concluir que o processo de tradução e implantação do Programa Escola Ativa foi dialógico, democrático e por adesão voluntária, pois envolveu a participação ativa de todos os atores envolvidos. Assim, verificamos que este processo de tradução e implantação foi muito diferente do afirmado por alguns autores (Gonçalves, 2009; Gonçalves, Moura & Santos, 2012; Rocha & Ribeiro, 2010; Xavier, 2007) entre outros, que criticaram esta política pública educacional, dizendo que o Programa Escola Ativa foi imposto nas escolas rurais como um ‹‹pacote educacional››.

Consideramos que as entidades internacionais, assim como em todas as instituições, não possuem e não defendem uma única proposta, pois são envolvidas pelas relações sociais. Estas instituições são compostas por pessoas que pertencem a grupos que defendem distintas teorias. Neste sentido, no ‹‹contexto da influência internacional››, realizamos a análise dos discursos das entidades internacionais presentes no *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas*, ocorrido no ano de 2003, na Colômbia. A análise destes discursos objetivou ouvir as vozes dos representantes destas entidades internacionais, com o intuito de identificar as teorias e compreender as forças, os jogos de interesses, as motivações e as justificativas que levaram a Fundação Escola Nova, o Banco Mundial e as agências vinculadas à UNESCO, como o PNUD e o UNICEF, a influenciar, financiar, viabilizar e apoiar o processo de tradução, implantação e execução do *Modelo Escuela Nueva* em diversos países, entre eles o Programa Escola Ativa no Brasil. Analisamos, também, o discurso do coordenador de uma investigação realizada no ano de 2002, que envolveu três universidades colombianas, no intuito de averiguar as conclusões obtidas na avaliação sobre as vantagens do *Modelo Escuela Nueva* em comparação com a escola tradicional, nos aspectos relacionados à convivência e comportamento democrático dos alunos.

Durante a análise das funções enunciativas dos discursos das entidades consideradas no ‹‹contexto da influência internacional››, identificamos que Vicky Colbert - representante da Fundação Escola Nova, Ernesto Schiefelbein - representante da UNESCO, e Fernando Reimers - representante da UNESCO e professor de Harvard, salientaram os problemas da

educação da América Latina, os quais justificaram a tradução, implantação e execução do *Modelo Escuela Nueva* em diversos países, entre eles, o Brasil. Teodoro (2001) salienta que os problemas apresentados na educação de maneira global, indicam que

> "a *escola para todos* vive uma dupla crise: de regulação, porque não cumpre, em muitas situações, o seu papel de interação social e de formação para as novas exigências da ‹‹economia do conhecimento››; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores, constituía o melhor meio de ascensão social, ou de reprodução do *status* alcançado." (Teodoro, 2011, p. 12)

Esta crise foi enfatizada nos discursos pronunciados pelos representantes das entidades internacionais presentes no *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas*, analisados no «contexto da influência», os quais ressaltaram a necessidade de mudar a metodologia de ensino e transformar a escola, pois, como Ferrière (1928) salientou no início do século passado, o espírito da educação ainda se insira,

> "em grande parte, no da idade média, transportado até nós pela rotina ominipotente e por falta de direcção scientífica. Essa educação tradicional, excelente, talvez, para amansar bárbaros de pouca idade e exuberantes de força, ou inculcar o B, A, BA a espíritos mal desbastados, já se não adapta ao nosso tempo. A vida contemporânea reclama homens de vontade e de iniciativa, espíritos claros e bem informados; as sciências, hoje, e não só a química e a física com as suas prodigiosas aplicações, mas sobretudo a psicologia e a sociologia, colocam o homem, que as conheça a fundo, em situação de poder renovar as artes, a política e a pedagogia; sim, porque a pedagogia é já hoje capaz de servir de guia ao educador e de lhe poupar mil erros e perdas de tempo." (Ferrière, 1928, pp. 66-67)

Esta afirmação feita por Ferrière há quase 100 anos pode ser transportada integralmente à educação do século XXI, pois a hegemônica escola tradicional mostra-se inadequada para dar resposta à grande heterogeneidade de idades, culturas e pluralidade linguística (Colbert, 2003). Assim, entre o sonho e a esperança da pedagogia paidocêntrica e ativa, que se paute "jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos ‹‹educadores››, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo" (Freire, 2001, p. 41).

Os três representantes das entidades internacionais foram unânimes em realçar que as deficiências existentes na aprendizagem dos alunos da América Latina e Caribe geravam os altos índices de repetência que, por sua vez, tinham ‹‹ou têm›› como consequência a enorme ‹‹defasagem idade/série›› existente nas salas de aula, tornando-as cada vez mais heterogêneas em relação à idade/série. Na abordagem do ‹‹contexto da prática››, uma das

coordenadoras salientou as dificuldades na aprendizagem afirmando que antes do Programa Escola Ativa "os meninos aprendiam, porque não deixavam de aprender um pouquinho, mas a aprendizagem era muito fraca"[238]. Uma das professoras entrevistadas, durante o nosso diálogo, desabafou afirmando que elas são orientadas a passar o aluno, enfatizando que se ele não aprendeu o conteúdo e se ela não pode "retê-lo, coitado, ele vai caminhando, no escuro, com os pés e mãos atadas, mas ele vai"[239]. Desta forma, a professora denunciou que, embora as deficiências de aprendizagem persistam, os índices de reprovação e de defasagem idade/série passaram a ser camuflados.

O representante da UNESCO destacou que um dos problemas da educação na América Latina e Caribe é a má utilização do tempo escolar e a inadequação do calendário escolar, pois os alunos das ‹‹escolas rurais›› abandonam a escola no tempo de plantio e de colheita (Schiefelbein, 2003). Embora esta preocupação seja pertinente, identificamos que todos os discursos analisados no ‹‹contexto da influência internacional›› deixaram passar despercebida a perspectiva opressora da divisão e sincronização do tempo escolar, como instrumento estruturante e estruturador (Vieira, 2013) e perpetuador da rígida compartimentação dos conhecimentos em disciplinas e em séries.

Ao analisarmos as leis educacionais brasileiras no ‹‹contexto da produção de textos›› , identificamos que a LDB nº 9.394/96 determinou a "adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" (Lei 9.394/96, Artigo 28). Em consonância com esta lei, uma das estratégias estruturantes do Programa Escola Ativa era o ‹‹calendário e sistema de aprovação flexíveis›› , como forma de respeitar as necessidades do mundo rural e os ritmos individuais das crianças; por isso, o seu lema era ‹‹o passo eu faço›› . Foi por este motivo que, no ‹‹contexto da prática›› , uma das professoras salientou que "na Escola Ativa você dava condições para a criança chegar e falar para você: Professora eu não sei. Professora eu não aprendi. Nós ficávamos com o aluno até ele abrir o sorriso e dizer: Que bom, eu entendi!"[239].

Como a professora explicitou, para que o ‹‹calendário e sistema de aprovação flexíveis›› alcancem êxito é necessário reformular o sistema de avaliação escolar. A avaliação da aprendizagem, conforme a concepção de uma escola ativa, deve romper com os paradigmas da avaliação somativa, com função classificatória (Romão, 2003). Por isto uma

[238] Divina Faria, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.
[239] Professora Jabuticaba, entrevista, Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014.

das estratégias estruturantes do Programa Escola Ativa era a ‹‹avaliação diagnóstica e formativa››. As professoras salientaram que no Programa Escola Ativa "o aluno era avaliado de acordo com o que ele fazia na sala de aula, estava sempre sendo avaliado"[240].

Todas as professoras enfatizaram em seus depoimentos que são agora obrigadas a seguir os mesmos padrões das avaliações das escolas urbanas, pois elas têm "que seguir o que é traçado por eles"[241]. Concluímos que as avaliações de algumas escolas rurais são padronizadas pelos programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e pela Provinha Brasil, outras são elaboradas pelas próprias professoras, mas todas elas seguem os paradigmas globalizados de avaliação somativa, da escola tradicional urbana, que são impostos na escola rural multisseriada, sem considerar as ‹‹peculiaridades locais›› e a características heterogêneas destas escolas.

No ‹‹contexto da influência internacional››, a representante da Fundação Escola Nova ressaltou a necessidade de ‹‹currículos›› que façam sentido para os alunos e que possam aplicar em sua vida. O representante da UNESCO afirmou que "os baixos rendimentos detectados nas escolas rurais, não se devem a sua condição de ruralidade, mas sim, aos processos educativos nelas utilizado"[242] (Schiefelbein, 2003, p. 52). Tal afirmação encontra-se presente nas teorias de diversos outros autores como: Amiguinho (2003, 2005, 2007, 2008); Amiguinho, Canário & D'Espiney (1994); Azevedo (1996); Canário (1995); Colbert (2003); D'Espiney (1994, 2003); Reimers (2003); e Romão (1992). Tal afirmação foi confirmada no ‹‹contexto da prática››, quando as professoras salientaram que a Escola Ativa incentiva a adaptar o currículo à realidade das crianças, para que os conteúdos façam sentido em suas vidas, pois quando os alunos possuem dificuldades de aprendizagem, "se você faz de forma concreta, no pé de couve, ou no pé de alface, ele vai, ele entende. Ele sabe o que está fazendo"[241].

Identificamos que a Resolução nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu a adequação do "projeto institucional das escolas do campo à Diretrizes Curriculares Nacionais" (CNE, 2002, Artigo 2º), subordinando, assim, a educação rural aos currículos padronizados da educação urbana nacional. Observamos que esta Resolução do CNE contrariou a LDB, de 1996, a qual estabeleceu que "os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região"

[240] Professora Cajá, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.
[241] Professora Jabuticaba, entrevista, Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014
[242] Optamos por traduzir os discursos das entidades internacionais, apenas na conclusão.

(Lei nº 9.394/96, Artigo 28). No entanto, esta Resolução se contradisse ao afirmar que "a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancora-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes" (CNE, 2002, Artigo 2º).

Os três representantes das entidades internacionais, que abordaram os problemas da educação na América Latina e Caribe, salientaram que os ‹‹materiais pedagógicos›› são inadequados para ambientes escolares heterogêneos e de poucos recursos. Verificamos que uma das modificações realizadas, no processo de tradução do modelo Escuelas Nuevas para o Programa Escola Ativa, no Brasil, foi a introdução do *kit* pedagógico, o qual tinha o objetivo de suprir as escolas rurais com material pedagógico, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem e minimizar a precariedade de recursos pedagógicos, característico das escolas rurais multisseriadas brasileiras.

Identificamos na abordagem do ‹‹contexto da prática›› que, tanto as coordenadoras quanto as professores, foram unânimes em salientar a importância do *kit* pedagógico para a melhoria do processo ensino aprendizagem. A Secretária da Educação de Goiás enfatizou o encantamento, o interesse e a empolgação das crianças, professores e professoras pelo Programa Escola Ativa, destacando que "o material e a metodologia, adotados nas escolas, eram maravilhosos"[243]. Na análise do ‹‹contexto da produção de textos›› , no Relatório de encerramento das atividades do Programa Escola Ativa, dessa Secretaria, boa parte dos municípios salientou que os *kits* pedagógicos "enriqueceram muito o trabalho nas salas multisseriadas" (SEE, 2012, p. 7).

Na análise do ‹‹contexto da influência›› identificamos que todos os representantes das entidades internacionais enfatizaram que uma dos pontos fortes do modelo *Escuela Nueva* é a utilização dos módulos, cadernos ou guias de aprendizagem (Reimers, 2003). A representante da Fundação Escola Nova salientou que os guias de aprendizagem foram elaborados em forma de textos interativos, que promovem a autoaprendizagem colaborativa em interação, o diálogo e a comunicação entre as crianças, professores e a comunidade, construindo assim socialmente o conhecimento (Colbert, 2003). O representante do UNICEF enfatizou que este novo conceito dos guias de aprendizagem sugere diferentes projetos e pesquisas que ajudam as crianças a descobrirem suas identidades cidadãs, identificando os problemas e a realidade onde estão inseridas (Hart, 2003). No ‹‹contexto da prática›› , uma

[243] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

das professoras confirmou as falas dos representantes das entidades internacionais, ao salientar que "a Escola Ativa requer muita pesquisa. O livro é mais para uma orientação, a gente tem que retirar muitas atividades fora dele"[244].

O representante da UNESCO reforçou as falas anteriores, destacando que o formato de textos de auto-aprendizagem induz os alunos a observarem e a manejarem objetos concretos, estimulando seu desenvolvimento cognitivo. Ele ressaltou que os guias de aprendizagem permitem uma expansão massiva, pois disponibiliza em textos as instruções que podem ser utilizados por planejadores e adaptados às condições locais (Schiefelbein, 2003). Destacamos que, em um país de dimensões continentais como o Brasil, esta perspectiva é de extrema importância como forma de uma proposta metodológica alcançar os mais longínquos rincões do país e, ao mesmo tempo, ser flexível o bastante para permitir sua adaptação às distintas realidades das comunidades localizadas nas zonas rurais.

Ao analisarmos o ‹contexto da produção de textos›› do Programa Escola Ativa, contatamos que a Nota Técnica nº 002, de 2012, do Ministério da Educação, que informava a decisão de extinguir o Programa Escola Ativa, estabeleceu também que os *kits* pedagógicos e os cadernos de aprendizagem não seriam distribuídos, a partir do ano de 2012. Assim, o Ministério da Educação condenou as escolas rurais, que já tinham deficiência de material didático, livros e apoio pedagógico, a ficarem sem o pouco que recebiam, agravando o seu estado de abandono e precariedade.

Os escolanovistas defendiam que as salas de aula deveriam ser transformadas em salas-laboratório (Ferrière, 1928; 1934), pois "o aprendizado deve se desenvolver a partir de condições de experiência que deem origem a uma busca ativa por informação e novas ideias" (Dewey, 2011, p. 82). Baseando-se nestas ideias pedagógicas, o Programa Escola Ativa orientava como uma de suas estratégias estruturantes os ‹‹cantinhos de aprendizagem››. Verificamos na análise do ‹‹contexto da influência›› que esta estratégia foi enfatizada nos discursos dos representantes das entidades internacionais, como forma de incentivar a substituição da atividade livresca, decorativa e passiva, pelo trabalho manual criativo e reflexivo, em que a criança buscasse o seu próprio conhecimento de forma ativa, por intermédio da coeducação, de atividades lúdicas e da experiência. Observamos no ‹‹contexto da prática›› que, tanto a Secretária de Educação do Estado de Goiás quanto as coordenadoras municipais e as professoras das escolas rurais, enalteceram a importância dos ‹‹cantinhos de

244 Professora Buriti, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.

aprendizagem›› para auxiliar e motivar o processo ensino-aprendizagem.

Os representantes das entidades internacionais realçaram, em seus discursos, que a estratégia ‹‹conhecendo a comunidade››: implicava a participação da comunidade na gestão educacional, como forma de desenvolver o capital social a nível local (Reimers, 2003); valorizava as relações sociais e o sentido de pertença, por meio de técnicas como a elaboração do ‹‹mapa da comunidade››, onde as crianças identificam o local onde moram com suas famílias (Schiefelbein, 2003); desenvolvia um alto grau de compromisso dos estudantes com os desejos e projetos da comunidade, que se apropriam por meio do diálogo ativo com a comunidade; oferecia não apenas educação ambiental mas uma educação integral, participativa e baseada nos problemas reais da comunidade e do meio ambiente; enfatizava a preservação da cultura local através das investigações participativas realizadas pelas crianças sobre a comunidade, sua história e folclore (Hart, 2003). Assim como o Projeto das Escolas Rurais em Portugal, a estratégia ‹‹conhecendo a comunidade›› do Programa Escola Ativa objetivava o fortalecimento das relações sociais, a valorização e a preservação das identidades locais.

Na análise do «contexto da prática» a Secretária de Educação de Goiás confirmou as afirmações feitas pelos representantes das entidades, ressaltando os efeitos do Programa Escola Ativa na mudança das relações sociais, e salientando o envolvimento da comunidade que "passou a participar das atividades da escola como se fossem uma família"[245], que sentiam-se orgulhosos de sua *escolinha*, pois "tudo o que a comunidade tinha era a escola"[245]. Vanda Batista enfatizou o "trabalho belíssimo que as escolas faziam em parceria com a comunidade"[245], apesar de sua situação de isolamento e precariedade. As coordenadoras das escolas rurais foram unânimes em destacar que o Programa Escola Ativa fortaleceu as relações sociais entre os professores, as crianças e a comunidade. Das seis professoras entrevistadas, apenas as três que haviam trabalhado com o Programa Escola Ativa mencionaram a participação da comunidade na escola, afirmando que os pais eram mais participativos no período que ele estava em execução.

Uma das principais estratégias defendidas pelos escolanovistas era a organização do ‹‹Estado escolar››, ou ‹‹pequena república››, como estratégia fundamental para o ‹‹sistema da autonomia›› escolar (Ferrière, 1928, 1934). Esta proposta pedagógica fundamentou o «governo estudantil» do *Modelo Escuela Nueva* e foi traduzido integralmente como

[245] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.

estratégia estruturante do Programa Escola Ativa. Verificamos que os representantes das entidades internacionais enfatizaram a importância do ‹‹governo estudantil››, afirmando que esta estratégia melhorava a autoestima, a autonomia e as interações sociais, incentivando a coeducação, a ajuda mútua, as tomadas de decisões e as soluções de problemas compartilhadas, o desenvolvimento de trabalhos coletivos. Os representantes das entidades internacionais salientaram que o «governo estudantil» induzia o desenvolvimento de valores essenciais para uma sociedade orientada para a liberdade, democracia e justiça social.

Verificamos no «contexto da prática» que a Secretária da Educação de Goiás destacou que, no «governo estudantil», as crianças elegiam seus líderes por meio de eleição e que esta estratégia induzia uma mudança no ambiente escolar, provendo paz, união, respeito, o trabalho cooperativo e a ajuda mútua. As coordenadoras das escolas rurais enfatizaram que "as crianças aprenderam muito mais. Não só conteúdo, mas coisas para a vida, para amanhã para depois, para o resto da vida"[246]. As professoras informaram que não faziam mais eleições dos líderes, pois o «governo estudantil» havia sido substituído pelo «colegiado estudantil». Três professoras afirmaram que utilizam algumas de suas técnicas como os comitês estudantis, o trabalho em equipe e a elaboração dos combinados.

Os representantes das entidades internacionais alegaram que a deficiência na «formação de professores» é um dos problemas da educação da América Latina, pois elas são de curto prazo e desconectadas das práticas cotidianas. Eles salientaram que o *modelo Escuela Nueva* propõe uma sistemática diferenciada para a ‹‹formação de professores››, por meio de oficinas orientadas para a prática do dia a dia na sala de aula e dos microcentros. No «contexto da prática», a Secretária da Educação de Goiás enfatizou a importância dos microcentros na valorização das experiências adquiridas e na superação do isolamento e do abandono em que se encontram os professores das escolas rurais. As coordenadoras das escolas rurais e as professoras que conheceram o Programa Escola Ativa confirmaram que fizeram vários cursos presenciais e salientaram a importância das oficinas de formação e enalteceram a realização dos microcentros. No entanto, elas afirmaram não se lembrarem da data do ultimo microcentro em que haviam participado.

No ‹‹contexto da produção de textos››, concluímos que a LDB 9.394/96 estabeleceu que a formação de profissionais da educação, deveria ser fundamentada pela "associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da

[246] Luzia Pereira, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades." (LDB 9.394/96, Artigo 61). Neste sentido, a estratégia de ‹‹formação de professores››, que foi originalmente adotada pelo Programa Escola Ativa, assim como todas as outras estratégias desta política pública educacional, atendiam as diretrizes estabelecias da LDB, de 1996, de maneira especial, às referentes ao artigo 28, que regulamentou a oferta de educação básica para a população rural.

Verificamos que foram realizadas diversas avaliações do modelo *Escuela Nueva* pelo Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, pelo Centro de Estudos Regionais, Cafeteiros e Empresariais - CRECE (1999) e por investigadores das *Universidad del Rosario*, da *Universidad de los Andes* e da *Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.* O representante da UNESCO afirmou que estas avaliações concluíram que as escolas rurais que utilizavam o modelo *Escuela Nueva* superaram as escolas públicas e privadas do setor urbano, no sucesso acadêmico em linguagem e matemática e no aspecto democrático. Comparando com outros cinco programas dedicados a melhorar a situação das escolas rurais e outros nove programas dedicados a outros objetivos, apenas três deles atingiram o incremento proporcional de custos e benefícios, e somente o modelo *Escuela Nueva* obteve o sucesso na aprendizagem 3.8 vezes maior do que o custo para produzir este incremento. O Banco Mundial considerou o modelo *Escuela Nueva* como uma das três melhores experiências na educação primária (Schiefelbein, 2003). Clemente Forero concluiu que a mudança do método escolar da formação do professor e do ambiente escolar são variáveis determinantes que impactam no comportamento das crianças (Forero, 2003). Roger Hart enfatizou que baseado nas investigações que realizou, por intermédio do UNICEF, concluiu que o modelo *Escuela Nueva* tem a melhor promessa entre as escolas do mundo para constituir-se um meio para o desenvolvimento participativo, sustentável, autêntico e social das comunidades (Hart, 2003).

Verificamos que o único prefeito que conheceu o Programa Escola Ativa salientou sua importância, de forma especial em seu município, porque possui uma grande zona rural. Identificamos que a Secretária da Educação de Goiás ressaltou a importância, a magnitude e os esforços dispensados para implantar o Programa Escola Ativa nas escolas rurais goianas e avaliou que ele atingiu os seus objetivos propostos, pois as crianças desenvolveram suas potencialidades, tornaram-se ativas, criativas, participativas e autônomas, e que fortaleceu as relações sociais dentro e fora da escola. As coordenadoras municipais, assim como as

professoras das escolas rurais que trabalharam com o Programa Escola Ativa, enalteceram a sistemática de formação e acompanhamento dado aos professores, o material, a metodologia, os seus resultados e os seus efeitos no comportamento das crianças e nas relações com a comunidade.

Verificamos que, no ano de 2012, após 15 anos de existência do Programa Escola Ativa, o Ministério da Educação decidiu extingui-lo, negligenciando todas as avaliações das entidades internacionais e sem ouvir os prefeitos, os secretários estaduais e municipais de educação, as coordenadoras, as professoras e as comunidades rurais envolvidas. Eles não consideraram que naquele ano existiam 74.112 escolas rurais e 93.493 turmas multisseriadas (tabela 7), e que o Programa Escola Ativa era a única política pública educacional destinada ao atendimento destas escolas; e que ele foi uma das poucas políticas que já existiram sem estar em consonância com os paradigmas hegemônicos do ‹‹treinamento profissional rural›› (Bordenave & Werthein, 1981).

No intuito de identificar o ‹‹contexto de influência›› nacional no processo de extinção do Programa Escola Ativa, realizamos uma entrevista aberta com o Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, o qual afirmou que, quando assumiu o cargo, no ano de 2013, o Ministério da Educação já estava migrando para o programa que ainda estava em processo de criação, denominado de Escola da Terra. Ele disse que o informaram que a decisão para o encerramento das atividades do Programa Escola Ativa visou atender as reivindicações dos movimentos sociais.

Esta informação do diretor do Ministério da Educação foi confirmada durante a análise das Notas Técnicas nº 2 e nº 93, de 2012, do Ministério da Educação, que estabeleceram o encerramento das atividades do Programa Escola Ativa. Elas salientaram que esta decisão foi fundamentada em reuniões técnicas, ocorridas no ano de 2011, destinadas a instituir a política de educação do campo. Verificamos que o manual ‘Educação do Campo: Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2013 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais’, do Ministério da Educação, definiu que o Movimento da Educação do Campo é uma ação protagonizada por “suas organizações sociais e sindicais e das organizações criadas no contexto da luta pela Educação do Campo destaca-se o Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC” (MEC, 2012d, p. 10).

Assim, optamos analisar a Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, de 2011. Observamos que esta

Nota demostrou sérias deficiências na fundamentação teórica, pois relacionou as ideias básicas muito divergentes dos princípios do escolanovismo; atribuiu a Jean Piaget as teorias do neoconstrutivismo, que não condizem com as teorias de Piaget (1972); afirmou que o Programa Escola Ativa possuía uma base neoliberal e escolanovista, misturando dois conceitos muito distintos. O FONEC criticou o Programa Escola Ativa por possuir uma metodologia fundamentada "no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não-diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos" (FONEC, 2011, p. 6). Em contrapartida, ele defendeu explicitamente os paradigmas das escolas tradicionais, ao afirmar que tais ideias têm como consequência "o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não-elevação do pensamento científico dos alunos" (FONEC, 2011, p. 6).

A nota técnica do FONEC criticou o Programa Escola Ativa por ferir a autonomia universitária e a "**não presença dos Movimentos de Luta Social do Campo**" (FONEC, 2011, p. 10). No entanto, ele desconsiderou que a Constituição Federal atribuiu aos "municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil" (Constituição Federal, 1988, Artigo 211). O FONEC reivindicou que a questão das lutas sociais pela reforma agrária passasse a ser conteúdo obrigatório nas escolas rurais, ignorando o princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Constituição Federal, 1988, Artigo 206). Um dos autores, que fundamentou esta nota técnica do FONEC, reverenciou ‹‹a guerra e o terrorismo›› e sugeriu que o hino do MST fosse ensinado nas escolas rurais. Paulo Freire alertava sobre este tipo de discurso, salientando que:

> "O que está superado não é o discurso ideológico, mas o ‹‹fanático››, o discurso inconsequente, repetidor de clichês que jamais deveria ter sido pronunciado. O que está ficando cada vez mais inviável, felizmente, é a incontinência verbal, o discurso que se perde numa retórica cansativa que sequer possui sonoridade e ritmo." (Freire, 2001, p. 94)

Verificamos que embora a Nota Técnica do FONEC tenha ressaltado que, no ano de 2008, existiam 51 mil escolas com classes multisseriadas e 3.106 municípios brasileiros sendo atendidos pelo Programa Escola Ativa, e que, no ano de 2010, "o atendimento passou para 39.732 escolas e 1.321.833 alunos de classes multisseriadas situadas em todo território brasileiro" (MEC, 2010, p. 17), o FONEC reivindicou o encerramento de suas atividades sem se preocupar que as escolas rurais iriam ficar sem o pouco que recebiam, sem ouvir os dirigentes municipais e educacionais, as coordenadoras, as professoras, as crianças e as

comunidades rurais.

Identificamos, na análise do ‹‹contexto de influência local››, que os prefeitos manifestaram sua insatisfação com a extinção do Programa Escola Ativa. O Prefeito de Abadiânia afirmou que "se era coisa boa, foi ruim ter acabado"[247]. O prefeito de Pirenópolis salientou que "não importa o rótulo. A política pública não é do Nivaldo, é do povo"[248]. O prefeito de Teresópolis concluiu que foi "um impacto negativo, porque era um Projeto que deixou um nível de amadurecimento, levou às crianças oportunidades e se não foi seguido e não foi crido nenhum outro, que o substituísse a altura, com certeza deixa uma marca negativa."[249]

A Secretária da Educação de Goiás expressou a sua contrariedade com o processo de extinção do Programa Escola Ativa ao salientar que "é uma pena! O quanto o Programa Escola Ativa foi bom, o quanto ele contribuiu com estas escolas rurais, o quanto a metodologia era bonita e acabar com um simples ofício"[250]. Vanda Batista enfatizou que as escolas ficavam cobrando material, livros, mas a Secretaria da Educação não tinha "mais nada para atender as solicitações das escolas rurais."[250] Ela acrescentou que "houve muitas reclamações! Até pelo fato de acharem que nós tínhamos abandonado estas escolas, mas realmente nós ficamos de pés e mãos atadas, pois não podíamos fazer nada, porque não tínhamos mais nada"[250]. Vanda Batista ressaltou que procurou "inúmeras vezes ajuda do Ministério, mas nunca obtivemos respostas. Posteriormente eles mudaram novamente o nome, de Educação do Campo para Escola da Terra, mas que também não saiu do discurso"[250].

As coordenadoras das escolas rurais confirmaram o discurso da Secretária da Educação de Goiás. Denízia Serafim afirmou que a extinção da Escola Ativa "foi uma ruptura. Porque parou com o Programa, com o acompanhamento, com as cobranças, tanto é que colocaram outro nome, Escola da Terra, mas ficou só no nome"[251], o resultado foi que as escolas da zona rural ficavam "sem direcionamento, só por parte da secretaria, mas não com aquele perfil de escola rural"[251]. Luzia Pereira lamentou que as crianças "só tiveram a perder, porque tiraram a oportunidade delas aprenderem além do conteúdo"[252]. Divina Faria

[247] Wilmar Arantes, entrevista, Abadiânia, 27 de novembro de 2013.
[248] Nivaldo Melo, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[249] Francisco Júnior, entrevista, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.
[250] Vanda Batista, entrevista, Goiânia, 15 de abril de 2014.
[251] Denízia Serafim, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.
[252] Luzia Pereira, entrevista, Alexânia, 26 de novembro de 2013.

expressou o seu sentimento em relação ao processo de extinção do Programa Escola Ativa, por meio das lágrimas que transbordaram de seus olhos e silenciaram sua boca.

As professoras expressaram o desgosto, salientando que não foram consultadas, simplesmente informaram que o Programa Escola Ativa deixava de existir. A professora Pitanga ressaltou que "a zona rural existe, as crianças existem e eu acho que não poderia, porque esse trabalho é muito importante"[253]. A professora Jabuticaba enfatizou que sente-se frustrada, insatisfeita e impotente. As professoras afirmaram que a única coisa que receberam do Ministério da Educação foi o livro do aluno. Constatamos na análise do Relatório da Secretaria da Educação e no diálogo com as professoras que, em muitas escolas, o livro não chegou em quantidade suficiente para os alunos. Elas salientaram que o livro é o mesmo utilizado nas escolas urbanas, com apenas algumas adequações para as escolas rurais.

A observações nas salas de aula e a análise das fotografias levaram-nos a concluir que, atualmente, existem apenas alguns vestígios arqueológicos de uma política pública educacional extinta. O efeito de primeira ordem proveniente da extinção do Programa Escola Ativa foi o retrocesso das professoras às mesmas práticas que prevalecem nas escolas urbanas tradicionais, magistrocêntricas, classificatórias, hierárquicas, homogeneizadora, bancárias e opressoras. O efeito de segunda ordem foi que as crianças voltaram a apresentar o semblante triste com os ombros caídos e as mesmas atitudes passivas, apáticas, submissas e resignadas, característico das crianças que estudam nas escolas tradicionais.

A entrevista como o Diretor do Ministério da Educação, com os prefeitos, com a Secretária da Educação de Goiás, com as coordenadores, com as professoras e a análise do Relatório de encerramento do Programa Escola Ativa (SEE, 2012) nos levou a concluir que o Ministério da Educação extinguiu a única política pública educacional, que já existiu destinada ao atendimento de mais de 74 mil escolas rurais multisseriadas (INEP, 2012), sem ter outra política pública educacional para substituí-la, condenando, assim, estas escolas ao total estado de abandono e a ameaça de iminente extinção. Desta maneira, as crianças, as professoras e todas as pessoas, que vivem e convivem nas pequenas comunidades rurais,

> "sofrem uma dualidade que se instala na ‹‹interioridade›› do seu ser. Descobre que não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser mais temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se travava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‹‹dentro›› de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opiniões. Entre serem

[253] Professora Pitanga, entrevista, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013.

> espectadores ou autores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar o seu poder de transformar o mundo." (Freire, 2013, pp. 31-32)

Assim, todo o sentimento do sonho destruído, de tempo e dinheiro perdido, foi materializado na voz silenciada de Fernando Piza, nas lágrimas que transbordaram dos olhos e emolduraram os rostos de Emílio Marques e de Divina Faria, nas palavras ditas pela Secretária da Educação de Goiás, pelas coordenadoras e pelas professoras das escolas rurais, demonstrando que a esperança perdeu-se no caminho e metamorfoseou-se em desesperança. Mas enquanto houver um sorriso nos lábios e um brilho nos olhos das crianças, haverá sempre esperança nos corações dos que acreditam e lutam pela transformação da hegemônica escola tradicional em uma escola paidocêntrica e ativa, que seja capaz de cultivar o sonho, a imaginação, a alegria, a criatividade, a reflexão, a cooperação, a união, o respeito, a ética, a igualdade, a equidade, a responsabilidade, a solidariedade, a autonomia, a liberdade e o amor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, E., Marra, R. & Souza, G. S.(2011). Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. *Revista Política Agrícola*, 2 (XX), 80-88.

Alves, R. (2012). *A escola que sempre sonhei sem imaginar que existia.* (13ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

Amiguinho, A., Canário, R. & d'Espiney, R. (1994). Escola e processos de desenvolvimento comunitário: O exemplo do projeto das escolas isoladas. *Cadernos do Instituto das Comunidades Educativas,* 1, 11-36.

Amiguinho, A. (2003). A construção progressiva de um projeto de intervenção em meio rural. Escolas Rurais: de obstáculo a recurso (Região do Norte Alentejo). *Aprender*, 28, 20-37.

Amiguinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 7-43.

Amiguinho, A. (2007). O projeto das escolas rurais como movimento social. In R. Canário (org.), *Educação popular & movimentos sociais* (pp. 145 - 166). Lisboa: Educa.

Amiguinho, A. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Andrade, W. M. L. L. (2005). *O Modelo de Gestão Participativa do Projeto Escola Ativa: uma avaliação crítica em escolas rurais da Paraíba – Brasil*. Dissertação de mestrado (não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Aquino, T. (2006). *Sobre o ensino (De magistro). Os sete pecados*. São Paulo: Martins Fontes.

Aragão, M. C. C. (2011). *Educação do Campo e a Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas.* Dissertação de mestrado (não publicada). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

Araújo, N. C. G. (2010). *Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: Uma contribuição para a atuação docente nos ciclos de alfabetização*. Tese de doutoramento (não publicada). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Arboleda, J. (2003). Participación y alianzas en Escuela Nueva. In *Anais do Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas* (pp. 149-154). Bogotá: Fundación Escuela Nueva.

Aristóteles (2005). *Obras completas de Aristóteles: Retórica.* (2º ed.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Aristóteles (2010). *Obras completas de Aristóteles: Sobre a Alma*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176.

Arroyo, M. G. (2012). Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. *Trabalho & Educação*, 3(21), 81-93.

Assaré, P. (1984). *Cante lá que eu canto lá: Filosofia de um trovador nordestino.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Azevedo, F. et al. (1932). *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Brasil: Ministério da Educação.

Azevedo, J. M. (1996). *Os nós da rede: O futuro das escolas primárias em zonas rurais.* Lisboa: Edições ASA.

Azevedo, M. A. (2010). *Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas*. Tese de doutoramento (não publicada). Universidade do Rio Grande do Norte, Natal.

Ball, S. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach.* Buckingham, UK: Open University Press.

Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 99 -116.

Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 126 (35), 539 - 564.

Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 2(6), 10-32.

Ball, S. (2009). Ciclo de políticas: análise política. (palestra). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em http://www.ustream.tv/recorded/2522493. Recuperado em 26 de abril de 2014.

Ball, S. (2011). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In S., Ball & J., Mainardes (org.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 21-53). São Paulo: Cortez.

Ball, S. (2012). Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, 1(7), 33-52.

Ball, S. J., Bowe, R. & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge.

Ball, S. & Maguire, M. (2007). Discursos da reforma educacional na Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*, 2(2), 97-104.

Bonafé, J. M. (2000). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. In J. M. Bonafé, *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI* (pp. 55-71). Madrid: Miño y Dávila Edit.

Bordenave, D. J. & Werthein, J. (1981). *Educação rural no terceiro mundo.* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Borges, C. N. F. (2006). "*Casa Giocosa","Oratório São Girolamo","Oratório São Francisco de Sales*": *Experiências que se refazem e se aprimoram*. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa.

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação.* Campinas-SP: Papirus.

Calvi, J. M. (1995). A escola, uma estrutura em osmose com o meio ambiente. *Cadernos do Instituto das Comunidades Educativas*, 2, 33-49.

Canário, R. (1995). A escola rural na Europa. Setúbal. *Cadernos do Instituto das Comunidades Educativas*, 2, 9-12.

Canário, R. (org.) (2007). *Educação popular & movimentos sociais.* Lisboa: Educa.

Capobianco, J. P. & Lima, A. (2009). *Alcance territorial da legislação ambiental e a consolidação do uso agropecuário de terras no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia [IPAM].

Conferência Nacional por uma educação do campo [CNEC]. (2004). Declaração final por uma política pública de educação do campo. II Conferência Nacional por uma educação

do campo. *Revista Inter-Ação*, 29 (2), 283-293.

Confederação Nacional dos Municípios [CNM]. (2011). *CNM reclama de problemas com transporte escolar rural.* Confederação Nacional dos Municípios. Brasília: Câmara dos Deputados, Agência Câmara de Notícias.

Colbert, V. A. de (2003). Relevancia actual de la Escuela Nueva para América Latina y el Caribe. *Anais do Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas* (pp. 59-69). Bogotá: Fundación Escuela Nueva.

Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2002). Resolução nº 1/02 de 03 de abril. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.* Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2007). Parecer nº 23/ 07 de 12 de setembro. *Consulta referente às orientações para o atendimento da educação do Campo.* Câmara de Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2008). Resolução nº 2/08 de 28 de abril. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.* Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Constituição Política do Império do Brasil. (1824, 25 de março). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Recuperado em 6 de abril de 2013.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Recuperado em 6 de abril de 2013.

Comissão Pastoral da Terra [CPT]. (2003). *Relatório sobre crimes do latifúndio*. Comissão Pastoral da Terra - CPT. Disponível em http://www.social.org.br/relatorio2003/relatorio004.htm, Brasil. Recuperado em 17 de abril de 2013.

Cunha, J. B. (2011). *Soletrando a liberdade em uma pedagogia ativa.* Dissertação de mestrado (não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Dantas, M. M. A. (2009). *Escola Ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais: representações das(os) professoras(es) da microrregião de Mossoró-RN.* Dissertação de mestrado (não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

D'Espiney, R. (1994). Escolas isoladas: Uma problemática de rede escolar ou pedagógica? *Cadernos do Instituto das Comunidades Educativas*, 1, 37-50.

D'Espiney, R. (2003). Eixos estratégicos na intervenção do Projeto de Escolas Rurais do ICE *Aprender*, 28, 38-42.

Demo, P. (1996). *Educação e qualidade.* (3ª ed.), Campinas-SP: Papirus.

Dewey, J. (1915). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. (P. Faria, M. J. Alves & I. Sá, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água.

Dewey, J. (1959). *Como pensamos.* (H. de C. Campos, Trad.). São Paulo: Editora Nacional.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação.* (S. Guimarães, Trad.). Lisboa: Didática.

Dewey, J. (2009). *Educação e política. Igualdade, pragmatismo e democracia.* (M. A. Teixeira, Trad.). Mangualde: Pedagogo.

Dewey, J. (2011). *Experiência e educação.* (R. Gaspar, Trad.). (2ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Dionne, J. & Laville, C. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Duarte, E. C., Lima, C. M., Malta, C. D., Mascarenhas, M. D. M., Neto, O. L. M., Oliveira, K. B., et al. (2010). Fatores de risco para acidentes de transporte terrestre entre adolescentes no Brasil. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (Supl.2): 3043-3052.

Escribano, J. P. (2010). *El papel de los servicios públicos en el desarrollo de áreas rurales: una perspectiva comparada*. Tese de doutoramento (não publicada). Universidad de Valência, Valência.

Escribano, J. P. (2012 a). El valor de los servicios educativos y sanitarios en los procesos de atracción y mantenimiento de población en medio rural. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 13, 11-52.

Escribano, J. P. (2012 b). Servicios educativos y sanitarios elementales en el medio rural:

percepción social e influencia sobre la calidad de vida. *Estudios Geográficos*, 272 (LXXII), 35-61.

Escribano, J. P. (2014). Servicios educativos y sanitarios como factores (de desarrollo) del medio rural. In *El desarrollo territorial valenciano: Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 575-586). Valencia: Universidad de Valencia.

Farhat, S. (1996). *Dicionário parlamentar e político: o processo político e legislativo no Brasil.* São Paulo: Melhoramentos / Fundação Peirópolis.

Ferreira, J. S. (2010). *E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus professores.* Dissertação de mestrado (não publicada). Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

Ferrière, A. (1928). *Transformemos a escola*. (A. V. Lemos & J. F. Costa, Trad.). Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.

Ferrière, A. (1934). *A Escola Activa*. (D. Evangelista, Trad.). Porto: Educação Nacional.

Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás [FETAEG] (2010). *Levantamento da situação do transporte escolar em Goiás*. Goiânia, Go: Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás.

Figueira, M. H. (2004). *Um roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE] (2009). *Relatório ônibus rural escolar do Brasil.* Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]. (2012a). Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]. (2012b). Caminho da Escola. Brasília. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação.

Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC]. (2011). *Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasil: Fórum Nacional de Educação do Campo. Disponível em

http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/nota-tecnica-sobre-o-programa-escola-ativa-uma-analise-critica/view. Recuperado em 25 abril, 2014,

Forero, C. (2003). Escuela Nueva, comportamiento democrático y convivencia. *Anais do Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas* (pp. 169-175). Bogotá: Fundación Escuela Nueva.

Foucault, M. (1966). *As palavras e as coisas*. (A. R. Rosa, Trad.). Lisboa: Edições 70.

Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso*. (L. F. A. Sampaio, Trad.). Lisboa: Relógio D' Água.

Foucault, M. (2005). *Arqueologia do saber*. (M. S. Pereira, Trad.). Coimbra, PT: Almedina.

Foucault, M. (2012). *Vigiar e punir*. (R. Ramalhete, Trad.). (40ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Freinet, C. (1976). *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. (Letra, S.) (2ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade.* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido.* (13ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Educação e mudança.* (21ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* (8ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa.* (27ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P., Gadotti, M., Mafra, J. F. & Romão, J. E. (2013). *Pedagogia do oprimido (o manuscrito).* São Paulo: Instituto Paulo Freire / Universidade Nove de Julho.

Freitas, H. C. A. (2011). Rumos da Educação do Campo. *Em Aberto*, 85, 35-49.

Freyre, G. (1980). *Casa grande e senzala*. (20ª ed.) Rio de Janeiro: Livraria José Olympio.

Fundación Escuela Nueva (2003). *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas. Fundación Escuela Nueva- Volvamos a la Gente*. Bogotá: Disponível em http://escuelanueva.org/portal/images/pdf/memorias2003.pdf. Recuperado em 15 de junho de 2013.

Fundación Escuela Nueva (s.d.). *Modelo Escuela Nueva - Historia*. Disponível em http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva/historia.html. Recuperado em 15 de junho de 2013.

Fundación Escuela Nueva (s.d.). *Modelo Escuela Nueva en el mundo.* Disponível em http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva/escuela-nueva-en-el-mundo.html. Recuperado em 15 de junho de 2013.

Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (1999). *Escola Ativa: Capacitação de professores.* Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.

Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (1999). Boletim Técnico nº 26. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.

Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (2002a). Boletim Técnico nº 56. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.

Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (2002b). Boletim Técnico nº 57. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.

Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (2005). *Guia para a formação de professores da Escola Ativa*. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.

Gadotti, M. (2003). *Histórias das ideias pedagógicas.* (9ª ed.). São Paulo: Ática.

Gadotti, M. (2005). *Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, 6, 15-29.

Gauthier, C. & Tardif, M. (2010). *A pedagogia: Teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias.* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Grupo Executivo de Integração da Política de Transportes [GEIPOT]. (1999). *Discussão dos 10 aspectos mais relevantes do transporte rural escolar*. Brasília: Empresa Brasileira de Planejamento dos Transportes - Grupo Executivo de Integração da Política de Transportes.

Gil, G. & Holanda, C. B. (1973). *Cálice.* (música). Disponível em http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=calice_73.htm. Recuperado em 20 de julho de 2013.

Gonçalves, G. B. B. (2009). *Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente.* Tese de doutoramento (não publicada). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Gonçalves, B. B., Rocha, M. I. A, & Ribeiro, V. (2010). Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo. In S. M. Hage, & M. I. A., Rocha, (org.) *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 49-60). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Hage, S. M. & Rocha, M. I. A. (org.) (2010). *Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Hart, R. (2003). Las Escuelas Nuevas y el desarrollo de comunidades democrática y sostenible. *Anais do Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas* (pp. 135-145). Bogotá: Fundación Escuela Nueva.

Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (1872-2013). *População nos censos demográficos, segundo as grandes regiões e as unidades da Federação.* Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2010). *Educação Deslocamento*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IICA (1983). *Educação Rural Integrada***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos [IMB]. (2013). Perfil Socioeconômico dos Municípios Goianos. Goiânia, GO: Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Disponível em http://www.seplan.go.gov.br/sepin/viewcad.asp?id_cad=1&id_not=3. Recuperado em 19 de maio de 2013.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. (2012). *Livro Branco da Grilagem de Terras no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. (s.d). *Educação no Campo/Pronera*. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-

programas-do%20incra/educacao-no-campopronera. Recuperado em 14 de maio de 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (1998-2012). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Recuperado em 12 de maio 2013.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. (2000). *Distribuição espacial da população brasileira: mudanças na segunda metade deste século.* Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0766.pdf. Recuperado em 24 de maio de 2013.

Jean, Y. (1995). Estado, escola e crise nos espaços rurais. *Cadernos do Instituto das Comunidades Educativas*, 2, 33-49.

Lei Geral de Ensino. (1827, 15 de outubro). *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827*. Brasília: Câmara dos Deputados.

Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. (1967, 15 de agosto) *Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos*. Brasília: Câmara do Deputados.

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971, 11 de agosto). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências*. Brasil: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasil: Diário Oficial da União, seção 1.

Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. (1996, 24 de dezembro). *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* - FUNDEF. Brasil: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei n. 4..737, de 15 de julho de 1965. (1965, 15 de julho). *Institui o Código Eleitoral* . Brasil: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Leite, C. S. (2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais* (2ª ed). São Paulo:

Cortez.

Leontiev, A. N., Luria, A. R. & Vigotskii, L. S. (2001). *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.* (7 ed.) São Paulo: Ícone.

Luiz, E. (2010, 18 de abril). *Prefeito de Niquelândia pretende fatiar o município por causa da grande extensão territorial*. Brasília: Correio Braziliense.

Mainardes, J. (2006). A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, 1(2), 94-105.

Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.* São Paulo: Cortez.

Mainardes, J. & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 106(30), 303-318.

Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento [MAPA]. (2013). *Estatísticas e dados básicos de economia agrícola.* Brasília: Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento.

Ministério da Educação [MEC]. (2008). *Projeto Base do Programa Escola Ativa.* Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Educação [MEC]. (2010). *Escola Ativa: projeto base.* Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Educação [MEC]. (2012 a). *Nota Técnica nº 002 - CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012.* Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Educação [MEC]. (2012 b). *Nota Técnica nº 093 – CGEC/SECADI/MEC, de 25 de outubro de 2012.* Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Educação [MEC]. (2012 c). *Educação do Campo: marcos normativos.* Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Educação [MEC]. (2012 d). *Educação do Campo: Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2013 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais.* Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Integração Nacional [MIN]. (2007). *Desenvolvimento Territorial.* Brasília: Ministério da Integração Nacional.

Moura, T. V., & dos Santos, F. J. S. (2012). A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*, 7(4), 65-86.

Ministério Público do Estado de Goiás [MPGO]. (2011). *Diagnóstico revela condição precária do transporte escolar rural de Mozarlândia*. (Diagnóstico sobre situação do transporte escolar rural, em 15 de junho de 2011). Goiânia, GO: Ministério Público do Estado de Goiás. Disponível em http://www.mp.go.gov.br/portalweb/1/noticia/7d06dd243abd770d4ad6ac91107deb51.html?titulo=Diagn%25F3stico%20revela%20condi%25E7%25E3o%20prec%25E1ria%20do%20transporte%20escolar%20rural%20de%20Mozarl%25E2ndia. Recuperado em: 18 de abril, 2013.

Parra, R. & Tedesco, J. C. (1984). *Marginalidad urbana y educación formal. In: Parra et al. La educación popular en América Latina.* Buenos Aires: Kapeluz.

Piaget, J. (1972). Desenvolvimento e aprendizagem. (P. F. Slomp, Trad.). In C.S., Lavattelly & F. Stendler (Coord.), *Reading in child behavior and development* (pp. 7-19). New York: Hartcourt Brace Janovich.

Piletti, C. & Piletti, N. (1988). *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática.

Platão. (2008). *Teeteto*. (Nogueira, A. M. & Borges, M.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]. (2013). *Atlas Brasil 2013: Rankings e recortes principais para avaliação do IDHM*. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking. Recuperado em 08 de maio de 2014.

Reimers, F. (2003). Cinco retos para maestros rurales en América Latina. *Anais do Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas* (pp. 105-115). Bogotá: Fundación Escuela Nueva.

Ribeiro, M. (2012). Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. *Educação em Revista*, 28(1), 459-490.

Roca, Z. & Mourão, J. C. (2003). *Identidade e desenvolvimento territorial: entre a retórica e a prática*. Revista de Humanidades e Tecnologias, 9, 102-110.

Roca, Z. (2009). *Paisagem, identidade territorial, desenvolvimento e terrafilia*. Comunicação in Sessão de Debate e Reflexão sobre Política Nacional de Arquitetura e Paisagem, Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional. Sintra, 11 de Março de 2009.

Rodrigues, C. L. (2009). *Educação na zona rural: um estudo sobre classes multisseriadas.* Dissertação de mestrado (não publicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Romanelli, O. O. (1998). *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Romão, J. E. (1992). *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez.

Romão, J. E. (2002). *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez.

Romão, J. E. (2003). *Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas*. (4º ed.). São Paulo: Cortez.

Romão, J. E. (2005). *Multiculturalidade na Educação*. Educação, Sociedade & Culturas, 23, 125-135.

Rousseau, J. J. (1990). *Emílio*. (P. Delvaulx, Trad.). Sintra, PT: Publicações Europa América.

Santos, B. S. (1981). A pequena agricultura e as Ciências Sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 7/8, 559-563.

Santos, B. S. (2004). O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, 15, 77-90.

Saviani, D. (2007a). *A história das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2007b). O pensamento pedagógico brasileiro: Da aspiração à ciência sob suspeição. *Educação e Filosofia*, 42(21), 13-35.

Schiefelbein, E. & Tedesco, J. C. (1995). *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.

Schiefelbein, E. (2003). Problemas de rendimiento escolar en América Latina. El rol potencial de Escuela Nueva. Anais do Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas (pp. 37-57). Bogotá: Fundación Escuela Nueva.

Scocuglia, A. C. (2001). *Histórias inéditas da educação popular do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez.

Secretaria de Estado da Educação de Goiás [SEE]. (2012). *Relatório de encerramento das atividades do Programa Escola Ativa*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Silva, A. R. (2009). *Metodologia para avaliação e distribuição de recursos para o transporte escolar rural*. Tese de doutoramento (não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

Silva, H. S. A. (2011). *Programa Escola Ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula*. Dissertação de mestrado (não publicada). Universidade do Estado do Pará, Belém.

Tribunal de Contas do Estado do Ceará [TCE]. (2010). *Diagnóstico sobre o uso de transporte escolar no Ceará*. Fortaleza: Tribunal de Contas do Estado do Ceará.

Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto, PT: Afrontamento.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. São Paulo: Cortez.

Teodoro, A. (2011). *Educação em tempos de globalização neoliberal: Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro.

Teodoro, A. (2013). Políticas Educativas o la transdisciplinariedad de un campo de Estudio. In C. Tello (Coord.), *Epistemologías de la política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 485-494). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia*: a Century of Public School Reform. London: Harvard University Press.

Vandré, G. (1968). *Pra não dizer que não falei das flores.* (música). Disponível em http://letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/. Recuperado em 20 de julho de 2013.

Vasconcelos, M. C. C. (2007). A educação doméstica no Brasil de oitocentos. *Revista Educação em Questão*, 14, 24-41.

Vendramini, C. R. (2005). A experiência coletiva como fonte de aprendizagens nas lutas do Movimento Sem Terra no Brasil. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 67-80.

Vendramini, C. R. (2007). Aprendizagens coletivas no Movimento dos Sem Terra. In R. Canário (org.), *Educação popular & movimentos sociais* (pp. 121-144). Lisboa. Educa.

Vieira, N. M. C. (2013). *Os tempos que o tempo tem: O conhecimento trivium dos professores de matemática em período de mudança*. Tese de doutoramento (não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Vigotskii, L. S. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. N., Leontiev, A. R., Luria & L. S., Vigotskii (Coord.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (7 ed., pp. 103-119). São Paulo: Ícone.

Xavier Neto, L. P. (s/d). *Educação do Campo em disputa: análise comparativa entre o MST e o Programa Escola Ativa.* Disponível em http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/mst.pdf. Recuperado em 12 de junho de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Identificação dos representantes das entidades internacionais

Ernesto Schiefelbein Fuenzalida[1] - UNESCO	
Título do discurso	*Problemas de rendimiento escolar en América Latina*
Formação	Economista - Universidade do Chile, doutor em Educação - Universidade de Harvard.
Atuação profissional	Reitor da Universidade Autônoma do Chile.
Atuação profissional anterior	Diretor do Escritório Regional da UNESCO para Educação para América Latina e Caribe - OREALC (1988 a 1992) Planejador da área educacional do Banco Mundial, em Washington, (1985 a 1987). Ministro da Educação do Chile – 2007. Professor Visitante das Universidades de Hiroshima, Harvard e Católica de Córdoba. Reitor da St. Thomas University (1997 a 2001).
Outras atuações	Pesquisa e Desenvolvimento do Ensino na Universidade Aberto Hurtado.

Fernando Reimers[2] – UNESCO e professor da Universidade de Harvard	
Título do discurso	*Cinco retos para maestros rurales en América Latina*
Formação	Psicologia - Universidade Central da Venezuela. Doutorado e mestrado em Educação - Universidade de Harvard.
Atuação profissional	Professor de Educação Internacional e Diretor de Educação Global e da Política de Educação Internacional e co-presidente da Iniciativa de Liderança Avançada - Universidade de Harvard.
Atuação profissional anterior	Especialista em Educação Superior do Banco Mundial. Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Banco Interamericano de Desenvolvimento.
Outras atuações	Conselho de Ensino Superior de Massachusetts, da *State's Education Preparation Advisory Group* - Conselho de Relações Exteriores - Academia Internacional de Educação - Vice-presidente do conselho de LASPAU - EUA Comissão para a UNESCO - Conselho da Agenda Global do Fórum Econômico Mundial sobre a Educação - Oriente Médio e África do Norte Grupo Consultivo do Fórum Econômico Mundial - Conselho Global de Aprendizagem e Liderança da Associação Americana de Faculdades e Universidades. Pesquisador - Instituto Associado, do Instituto de Harvard para o Desenvolvimento Internacional e da Universidade Central de Venezuela. Investigações - políticas de educação, educação de líderes, desenvolvimento profissional de professores, alfabetização, cidadania e habilidades cognitivas, de maneira especial, sobre as formas que a pedagogia permite que os estudantes aprendam com profundidade.

[1] Disponível em: http://www.uautonoma.cl/index.php/la-universidad/autoridades-universitarias/rectoria/
[2] Disponível em: http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=fernando_reimers&tabgroupid=icb.tabgroup95175

Roger Hart[3] - UNICEF e Aliança Internacional *Save the Children*	
Título do discurso	*Las Escuelas Nuevas y el desarrollo de comunidades democrática y sostenible*
Formação	Psicologia Ambiental, Geografia Universidade de Hull. Doutorado e mestrado em Geografia - Universidade de Clark.
Atuação profissional	Professor de Psicologia Ambiental e desde 1981, é Professor do Programa de Psicologia do Desenvolvimento, da Escola de Pós-Graduação, da Universidade da Cidade de Nova York. Co-diretor do *Children's Environments Research Group*.
Atuação profissional anterior	Grupo de Trabalho sobre Crianças e Democracia, em Cambridge, Massachusetts. Fundação do Hasbro Children - New York. *Urban Child Program, UNICEF, International Child Development Center*, Florença, Itália.
Outras atuações	Membro dos conselhos consultivos do *Children's Garden Programs of the American Horticultural Society*, *Child Development Institute, Sarah Lawrence College.* Conselho editorial da *Child Magazine.* Representa da UNICEF na *International Association for the Child's Right to Play.* Investigações voltadas para o desenvolvimento das crianças em relação ao ambiente físico.

Jairo Arboleda[4] - Banco Mundial	
Título do discurso	*Participación y alianzas en Escuela Nueva*
Formação	• Doutorado em Sociologia - Universidade de Indiana.
Atuação profissional	• Especialista em Desenvolvimento Social do Banco Mundial - Colômbia e Washington.
Atuação profissional anterior	• Diretor para América Latina e Caribe - Aliança *Save the Children*. • Subdiretor do Instituto Colombiano de Bem Estar Familiar. • Professor e pesquisador da Universidade de Antioquia – Colômbia.
Outras atuações	• Consultor da cooperação alemã GIZ e da União Europeia referente à economia política, análise social e estratégias de paz e participação em atividades de desenvolvimento.

[3] Disponível em: http://web.gc.cuny.edu/che/roger.htm
[4] Informações fornecidas por Nhora Letrado, secretária da direção da *Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la Gente*, por e-mail, no dia 19/09/2013.

Clemente Forero Pineda[5] - Universidades colombianas *Los Andes, Del Rosario y Nacional*	
Título do discurso	*Escuela Nueva, comportamiento democrático y convivencia*
Formação	Engenheiro - Instituto Nacional de Ciências Aplicadas, INSA. Lyon, França. Ph.D. e mestrado em Economia, pela Universidade de Stanford. Mestrado em Engenharia de Sistemas Econômicos e em Engenharia de Sistemas Econômicos, também pela Universidade de Stanford.
Atuação profissional	Professor da Faculdade de Administração da Universidade dos Andes.
Atuação profissional anterior	Professor Visitante do Instituto Stanford de Política Econômica, da Universidade de Stanford. Diretor do Comitê de Pesquisa da Universidade dos Andes e Professor da Universidade Nacional, Bogotá

Vicky Colbert de Arboleda[6] - *Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la Gente.*	
Título do discurso	*Relevancia actual de la Escuela Nueva para América Latina y el Caribe*
Formação	Socióloga, mestre em Sociologia da Educação e em Educação Internacional Comparada pela Universidade de Stanford – Estados Unidos.
Atuação profissional	Diretora executiva da *Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la Gente.*
Atuação profissional anterior	Coordenadora nacional do Programa *Escuela Nueva*, na Colômbia. Diretora da Universidade Aberta da Universidad Javeriana. Vice-Ministra da Educação Nacional da Colômbia. Assessora Regional em Educação para América Latina e o Caribe – UNICEF

[5] Disponível em: https://administracion.uniandes.edu.co/index.php/profesores/profesores-de-planta/81-forero-pineda-clemente

[6] Informações fornecidas por Nhora Letrado, secretária da direção da *Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la Gente*, por e-mail, no dia 19/09/2013.

APÊNDICE II

Categorização dos discursos dos representantes das entidades internacionais

O discurso de Ernesto Schiefelbein - UNESCO

Ernesto Schiefelbein – UNESCO – "*Problemas de rendimiento escolar en América Latina: El rol potencial de Escuela Nueva"* (2003, pp. 37- 57)	
Assunto: Educação na América Latina	
Enunciados	**Enunciados relevantes do discurso**
Reprovação, defasagem idade série e abandono	El escaso aprendizaje se refleja en altas tasas de repetición, lo que aumenta el tamaño de los primeros cursos y la heterogeneidad de edades que hacen más difícil el generar situaciones de aprendizaje interesantes para todos y, eventualmente, producen una fuerte deserción a partir de los 14 años (p. 40)
	Alrededor de un 40% de los alumnos tiene mas edad que la "edad considerada normal" para cada grado (sea porque un 10 a 15% ingresó en forma tardía o porque ha repetido grados)… de cada cuatro alumnos, unos tres deben tener una edad superior a la normal lo que hace muy difícil la atención… (p. 40)
Metodologia de ensino	Los profesores que reciben a los niños en primer grado no suelen generar buenas situaciones de aprendizaje ni disponen de materiales para que los alumnos utilicen el máximo de tiempo en el proceso de aprendizaje. Muchos de ellos descubren, al trabajar por primera vez, que no tienen las técnicas para enseñar y deben preguntar "como hacerlo"… o emplear el mismo modelo frontal con que los formaron… (p. 41)
	…de cada cuatro alumnos, unos tres deben tener una edad superior a la normal lo que hace muy difícil la atención de "todo el curso" en forma simultánea y plantea la necesidad de enseñar en una forma más personalizada. Esta necesidad es más aguda en las escuelas multigrado o de maestro único o donde el tamaño de la clase es excesivo (McGinn y Borden, 1995,90) (p. 40-41)
	Esta mala utilización del tiempo estaría vinculada con la técnica frontal de enseñanza («prédica») que no permite el trabajo individual (o en grupo) de los alumnos en atractivas tareas de aprendizaje, lo que genera falta de motivación, desorden y perdida de tiempo de clases en tratar de imponer una disciplina formal. (p. 43)
Material pedagógico	Es importante revisar los tipos y calidad de los textos de estudio que convendría usar (guiones, "scripts" o "frameworks" debidamente evaluados en su impacto en el aprendizaje de los niños) y confirmar que los objetivos de aprendizaje sean apropiados al contexto social en el cual tiene lugar la educación. (p. 42)
Calendário e tempo escolar	El alumno medio dispone de poco tiempo para aprender en la escuela tradicional tanto porque el año escolar es muy corto y son pocas las horas de clase por día, como por las ausencias de los actores y el mal uso del tiempo de los maestros (Toro, 1988). (p. 42)

	El número real de días de clases del año escolar en una escuela tradicional no excede de 160 y el horario diario suele ser de tres a cinco horas (sólo en los últimos cinco años se está extendiendo el horario en algunos países). Cuando se descuentan los días feriados y vacaciones el año escolar alcanza a unas 600 a 800 horas por año, en comparación con 1.100 en USA o unas 1.300 a 1.600 horas en Europa y aún más en Japón. El tiempo de enseñanza/aprendizaje se reduce porque los actores faltan a la escuela durante el año. (p. 42)
	No existe una tradición en la escuela de usar el tiempo destinado para aprender, realmente, en tareas de aprendizaje. Tampoco existen los incentivos para usar eficientemente el tiempo. (p. 42)
Currículo	los currículos aplicados en la región son razonables y no difieren substancialmente de los aplicados en otros países, es decir, no deberían constituir una demanda excesiva para los niños (p. 40)
	El grado de dificultad del currículo se ha analizado desde distintas perspectivas y la conclusión es que es adecuado para América Latina. (p. 43)
Formação de professores	…las malas técnicas que han generado los bajos rendimientos tradicionales se mantendrán sin cambios y, por supuesto, habría que revisar la formación inicial de los profesores (McGinn y Borden, 1995,90). (p. 42)
Escolas rurais	Los alumnos, especialmente en el área rural, abandonan la escuela durante el tiempo de cosecha o de ferias de productos y algunos maestros hacen uso de permisos por enfermedad. Además, el poco tiempo que queda para el aprendizaje a veces se usa muy mal. (p. 42)
	"los bajos rendimientos detectados en las escuelas rurales no se deben a su condición de ruralidad, sino a los procesos educativos utilizados en ellas" (Unesco-LLECE, 2000,23). (p. 52)

Ernesto Schiefelbein – UNESCO – "*Problemas de rendimiento escolar en América Latina: El rol potencial de Escuela Nueva"* (2003, pp. 37- 57)	
Assunto: O Modelo Escuelas Nuevas	
Enunciados	**Enunciados relevantes do discurso**
Metodologia	Esta metodología permite personalizar la atención y responder eficientemente a la heterogeneidad de edades en la sala de clases. (p. 45)
Módulos de aprendizagem	Los textos de autoaprendizaje están preparados para cuatro asignaturas específicas (idioma, matemáticas, ciencia y estudios sociales) y se han probado hasta verificar que pueden ser aplicados fácilmente por maestros con poca calificación porque incluyen instrucciones detalladas para los alumnos. (p. 45)

	La secuencia de objetivos es consistente con el currículo nacional, pero se asegura que los alumnos realicen actividades pertinentes al medio rural y a la comunidad. Los textos de autoaprendizaje se proporcionan gratuitamente a las escuelas. (p. 45)
	El texto de autoaprendizaje dirige a los alumnos para que observen y manejen objetos concretos (informes, dibujos, u objetos) estimulando así su desarrollo cognitivo. (p. 46)
	…permite una expansión masiva porque está disponible en materiales escritos (instrucciones y manuales), con dimensiones y tiempos conocidos que pueden ser manejados por planificadores y adaptados a condiciones locales. (p. 47)
Cantinhos de aprendizagem	Los «rincones de aprendizaje» son similares al modelo «exhibición de feria educativa» en que los alumnos interactúan con los objetos disponibles, aunque también tienen elementos de un «gabinete de aprendizaje». Cada área contiene objetos construidos por los alumnos o aportados por la comunidad siguiendo las instrucciones de los textos y las sugerencias de los profesores. (pp. 45-46)
Conhecendo a comunidade	Se desarrolla una estrecha relación entre la Escuela Nueva y la comunidad a través de una secuencia de actividades que son parte del currículo. En el primer taller de capacitación los profesores reciben guías para que los alumnos preparen "el mapa de la comunidad" (una representación del vecindario o zona que atiende la escuela) donde se colocan los nombres de la familia de cada uno de los estudiantes. Como resultado de ese proceso cada estudiante llega a ser experto en diseñar mapas y entender su significado. El gran mapa se coloca en un lugar visible (uno de los muros) cerca de la entrada principal de la escuela. Los padres encuentran sus nombres en el mapa y se sienten que son una parte importante de la escuela. Es un detalle, pero uno muy importante. (p. 46)
Formação de professores	Visitar una escuela de demostración es una manera muy efectiva de comenzar. Los maestros quedan listos para cambiar sus comportamientos después de visitar una escuela que opera sin esfuerzo aparente, verificar como se resuelvan los problemas concretos y discutir con maestros experimentados acerca de la práctica educativa. (p. 44)
	La capacitación se lleva a cabo en tres talleres (de una semana cada uno) en que los profesores realizan (en forma simulada) cada uno de los aspectos que luego llevarán a cabo en sus escuelas. Después de cada taller se invita a los maestros a organizar el "microcentro" en que se reúnan una vez al mes en una escuela cercana (puede ser una escuela de demostración cuando está disponible) para analizar problemas y discutir resultados. (pp. 46-47)
	Los microcentros reducen la incertidumbre y los temores de los maestros durante la implementación de nuevos métodos de enseñanza y generan una capacidad de "investigar" los efectos de cambios en los métodos de

	enseñanza. Las experiencias en discusiones de grupo también ayudan al maestro a trabajar más adelante con pequeños grupos en su propia sala de clases. (p. 47)
	En general, los microcentros representan una oportunidad para combatir la rutina y el aburrimiento: se autocritican las prácticas de los profesores, se intercambian las experiencias; se discuten las soluciones a nuevos problemas y eventualmente se prueban y evalúan, al mismo tiempo que se llevan a cabo actividades de capacitación. (p. 47)
Recursos financeiros e parcerias	… eleva los logros de los alumnos a pesar de contar con recursos limitados (el costo por alumno de la Escuela Nueva es entre 5 y 10% más alto que el de las escuelas tradicionales). (p. 47)
	El modelo Escuela Nueva, o alguna de sus modalidades, ha sido replicado con éxito en Guatemala y Nicaragua en colaboración con USAID, en Brasil como parte de proyectos financiados por el Banco Mundial y en Chile como parte de la actividades de Unesco y Unicef (Schiefelbein, Vera et al, 1992) (p. 50)
Avaliação do Modelo Escuela Nueva	La evaluación de una muestra aleatoria de 4306 alumnos de Tercer y Cuarto Grados de todo el Sistema educativo, realizada en 1997 como parte del Primer Estudio Internacional Comparativo (Unesco-LLECE, 1998,19) mostró un resultado sorprendente. Las escuelas rural es que operaban en suma y o ría con el método Escuela Nueva (muchas de ellas unitarias) obtenían en promedio en Tercer Grado 234 puntos en Lenguaje y 245 en Matemática con lo que superaron a las escuelas (publicas y privadas) del sector urbano (poblaciones entre 2500 y 1000000 habitantes) que obtuvieron 228 y 235 puntos respectivamente (Unesco-LLECE, 1998,78,83). En Cuarto Grado las cifras respectivas fueron 258 y 263 versus 261 y 252 con lo que el sector urbano logro predominar por 3 puntos en Lenguaje (Unesco-LLECE, 1998,31). (p.48)
	También se ha evaluado la experiencia post-primaria del departamento de Caldas en términos del logro académico en lenguaje y matemáticas (con base en los parámetros oficiales de la Nación) y en democracia. Las pruebas se aplicaron en establecimientos que contaban con la metodología Escuela Nueva, y en un grupo de establecimientos que no contaban con esta metodología. De esta evaluación, realizada por el CRECE (1999), se concluyó que los logros en los colegios agropecuarios que no cuentan con la metodología Escuela Nueva, fueron menores. (pp. 48-49)
	El programa Escuela Nueva muestra ventajas cuando se compara su eficiencia relativa con otra docena de programas puestos en práctica en la región, según un estudio que ha logrado utilizar una variedad de fuentes de información (Schiefelbein, Swope y Schiefelbein, 1999)… (p. 49)
	Escuela Nueva logra incrementar los logros de aprendizaje en un porcentaje que es 3.8 veces mayor que el porcentaje en que se incrementa el costo necesario para producir ese increment. (ver columna “Costo-Efectividad” de

	la Tabla No 3). Este incremento es mayor que el de los otros cinco programas dedicados a mejorar la situación de las escuelas del área rural y, además, de los otros nueve programas dedicados a otros objetivos. (p. 50)
	En realidad solo Escuela Nueva y otros tres programas logran indicadores que superan la unidad (es decir, el incremento proporcional de costos y beneficios). (p. 50)
	se cuenta con opiniones positivas de un gran número de especialistas que han visitado Escuela Nueva. (p. 51)
	el Banco Mundial seleccionó a Escuela Nueva como una de las tres mejores experiencias en educación primaria, por lo que llevó a cabo una detallada investigación de campo que detectó positivos logros (Psacharopulos et al, 1995). (p. 51)
	los diversos tipos de escuelas no pueden compensar las diferencias del contexto salvo las escuelas rurales que aplican el modelo Escuela Nueva que logran superar los niveles de aprendizaje de las escuelas urbanas (Unesco-LLECE, 1998,31,78,83). (p. 52)
Estratégias políticas	Los que diseñan políticas deben analizar con cuidado los diversos aspectos de la compleja actividad educativa, denunciar los problemas, definir sus alcances y precisar sus causas, para luego buscar las estrategias más adecuadas y optimizar la situación. (p. 52)
	Creemos que, cualquiera que sea la decisión que se adopte, ella implica una reasignación de los elementos del proceso, a fin de preparar, validar y distribuir buenos materiales de aprendizaje y asegurar la formación profesional de los maestros. (p. 52)

O discurso de Fernando Reimers – UNESCO e professor de Harvard

Fernando Reimers - UNESCO - Harvard - *"Cinco retos para maestros rurales en América Latina"* (2003, pp. 105 – 115)	
Assunto: Educação na América Latina	
Enunciados	**Enunciados relevantes do discurso**
Reprovação, abandono e defasagem idade/série	Las deficiencias en la comprensión lectora comienzan desde el primer grado en la escuela, y se reflejan en altas tasas de repitencia escolar. Uno de cada cinco estudiantes en promedio repiten el primer grado, uno de cada diez repiten segundo y uno de cada diez repiten tercero por lo menos una vez. (p. 106)
Metodologia	Uno de los desafíos más importantes de la educación Latinoamericana, es el de formar ciudadanos, personas capaces de pensar por cuenta propia, que valoren

de ensino	su libertad y la de los demás, y que tengan disposiciones y habilidades para hacerse cargo de mejorar las condiciones que afectan su vida y la de sus familias. (p. 105)
	Pero para que la educación contribuya a formar ciudadanos competentes es importante enseñar a los niños a pensar, no solo a repetir contenidos que no entienden, a valorar la libertad de pensar por cuenta propia, y a valorar las ideas diferentes a las propias, así como a reconocer la razón y la argumentación razonada como la forma de resolver diferencias. Esto requiere que las maestras enseñen con el ejemplo, tratándose entre sí y tratando a sus alumnos con respeto, respetando los puntos de vista de los más pequeños, mediando para que los alumnos se traten entre sí con respeto y aprecio. (p. 107)
	La cultura de muchas escuelas en América Latina por el contrario enseña a los niños a aceptar la autoridad arbitraria de profesores, a repetir cosas que no se entienden y a vivir en ambientes de violencia. (p. 108)
	… las escuelas deben dejar de ser instituciones donde se aprenda a resolver las diferencias con violencia y por el contrario deben aprender a ser espacios de convivencia, de solidaridad, de afecto y de respeto. (p. 108)
	Lo más terrible es permitir que las condiciones de vida en ambientes de pobreza limiten las expectativas de los maestros sobre el potencial de su aprendizaje y con ello se traduzcan en enseñar pobremente pensando que no es posible lograr mucho en estos ambientes. (p. 109)
	…la cultura escolar no está centrada en apoyar el éxito de los niños ni en la enseñanza efectiva. (p. 111)
	Los grupos docentes tienen poca experiencia de trabajo en equipo a fin de establecer metas, definir programas de autoformación y estudiar las causas de los problemas de sus estudiantes. (p. 111)
	Hay que construir espacios de articulación que permitan el diálogo entre estos múltiples agentes, para poder examinar las consecuencias de las prácticas actuales, considerar otras alternativas y ponerse de acuerdo al interior de cada escuela para desarrollar formas consistentes de enseñar a los estudiantes. (p. 111)
	Es necesario pensar con profundidad los propósitos de la escuela. Una labor relevante es la de ampliar las opciones de las personas en la vida, y reducir la desigualdad y la pobreza. (p. 112)
Material pedagógico	Tanto estudiantes como profesores tienen muy pocos materiales a su disposición, lo cual les obliga a descansar en pedagogías de bajo orden cognoscitivo –copiado y dictado-. Por eso, la creación de contextos de aprendizaje ricos en materiales que los niños puedan utilizar, debe ser atendida prioritariamente. (p. 110)
Currículo	Si no conocen el idioma, si leen con dificultad, es difícil que aprendan por su

	cuenta, se apoyen en materiales de autoinstrucción o sigan aprendiendo a lo largo de su vida. (p. 106)
	El desarrollo de las habilidades de lecto-escritura debe ser una prioridad en el fortalecimiento de las escuelas. (p. 106)
	Avanzar en la expansión del proyecto educativo incluyente requiere atender los desafíos sobre lo que deben aprender y cuáles son las formas de garantizar el éxito académico de los estudiantes de grupos marginados. (p. 113)
Formação de professores	… es necesario ayudar a los profesores a perfeccionar sus pedagogías, apoyándoles en adquirir dominio de los contenidos que enseñan y en desarrollar pedagogías efectivas para tratar las diferentes asignaturas con los estudiantes a los que tienen que enseñar así como ayudarles a desarrollar habilidades para conocer a sus estudiantes y decidir como enseñarles. (p. 109)
	La deficiente capacidad pedagógica de los profesores resulta, en parte, de su deficiente formación y de las insuficientes oportunidades efectivas de actualización, así como de la irrelevancia de mucha de la actualización y también de la carencia de condiciones básicas en las escuelas rurales. (p. 110)
	El cambio de aquellos aspectos más importantes en el proceso educativo, es decir, de las prácticas de la cotidianeidad de la escuela depende en gran parte, de la forma en que los maestros definen su rol, de las expectativas recíprocas entre maestros, directivos escolares, en ocasiones miembros de la comunidad; y tiene vínculos muy tenues con las decisiones de los planificadores educativos. (p. 111)
	Lograr verdaderos cambios de la cultura escolar requerirá atención decidida y eficaz a la formación de los profesores. (p. 114)
	La visión contemporánea concibe el desarrollo profesional desde una perspectiva constructivista: los maestros son percibidos como estudiantes activos y el apoyo y seguimiento sistemático es indispensable. (p. 114)
	En comparación, en la visión tradicional, basada en un modelo de transmisión del conocimiento, los maestros son pasivos e interpretan el conocimiento generado por otros y, generalmente, hay poco apoyo o seguimiento. Las oportunidades de formación son de corto plazo y el desarrollo profesional está desconectado de la práctica cotidiana, no se concibe como parte de la reforma educativa, y se entiende a los maestros como consumidores e intérpretes de investigaciones y teorías de otros. (p. 115)
Escolas rurais	… los bajísimos niveles de lectoescritura en estudios nacionales y comparaciones internacionales. Entre los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes de América Latina, los que estudian en escuelas rurales tienen aun niveles mas bajos. (p. 105)
	Sin duda existen otras condiciones relacionadas con la vida en el campo en ambientes de pobreza que contribuyen en parte a colocar en situación de riesgo

	a los estudiantes en escuelas rurales. (p. 109)
	25% de los estudiantes en escuelas rurales no tenían libros de lenguaje o matemática, 13% no tenían cuadernos y 9% no tenían lápices. (p. 110)

Fernando Reimers - Harvard – UNESCO – *"Cinco retos para maestros rurales en América Latina"* (2003, pp. 105 – 115)	
Assunto: O Modelo Escuelas Nuevas	
Enunciados	**Enunciados relevantes do discurso**
Módulos de aprendizagem	… una de las fortalezas del modelo de Escuela Nueva, al menos en su formulación original: enfatiza las guías de aprendizaje, las bibliotecas de aula y los materiales pedagógicos para respaldar la labor del maestro. (p. 110)
Conhecendo a comunidade	… la administración de los sistemas educativos debe estar abierta al escrutinio público, lo que implica formas de participación de la comunidad en la gestión educativa, mas como forma de desarrollar capital social a nivel local, que como estrategia para mejorar la efectividad pedagógica de los centros. (p. 113)
Governo estudantil	El énfasis de Escuela Nueva en el desarrollo de destrezas sociales, a través del gobierno escolar, es una de sus fortalezas. Ojalá sea posible sobre este énfasis que los estudiantes adquieran destrezas para pensar por cuenta propia, valorar la libertad y ejercerla responsablemente, así como las de apreciar la diversidad y las diferencias entre las personas, valorar los derechos fundamentales, vivir saludablemente, preservar el equilibrio ecológico y desarrollar capacidades sofisticadas de comunicación y de aprender continuamente. Esto es esencial para un proyecto de sociedad orientado hacia la libertad, la democracia y la justicia. (p. 112)
Estratégias políticas	Las políticas educativas consistentes con este propósito tienen que ser incluyentes, no pueden continuar manteniendo sistemas de "apartheid" educativo donde muchos aprenden muy poco. Además, hay que estimular habilidades interpersonales en resolución de conflictos y en el desarrollo del pensamiento moral, si la escuela ha de servir para formar ciudadanos que ejerzan prácticas democráticas en su vida cotidiana. (p. 113)
	El carácter centralista de muchas decisiones de política educativa, pesado legado de la herencia autoritaria y la ausencia de una cultura de evaluación pública, cercenan la posibilidad de construir una agenda que sea genuinamente pública. (p. 113)
	Para que estas ideas sean verdaderamente públicas, es esencial que las mismas se inserten en procesos de discusión pública y democrática. Esta tarea enfrenta las inercias institucionales y culturales de sistemas de decisión excluyentes y centralistas. (pp. 113-114)

O discurso de Roger Hart – UNICEF

Roger Hart - UNICEF e *Alianza Save the Children – "Las Escuelas Nuevas y el desarrollo de comunidades democrática y sostenible"* (2003, pp. 135 - 145)	
Assunto: O Modelo Escuelas Nuevas	
Enunciados	**Enunciados relevantes do discurso**
Fundamentação	Ahora tenemos una base teórica para entender que la mezcla de edades en los grupos, en los salones de clase tiene ventajas, no solo en el aprendizaje, sino también para el desarrollo de conocimientos sociales (Vygotsky, 1978). En la interacción en grupos de diferentes edades, se obtiene más comportamiento pro-social (Whiting, 1987; Evangelou, 1989). (p. 139)
	Desde la concepción del modelo de Escuela Nueva se tiene en cuenta la convención de los derechos de los niños de Naciones Unidas. (p. 143)
Metodologia	El programa de Escuelas Nuevas fue diseñado para que los niños puedan a la vez, aprender individualmente y en grupos pequeños con otros niños. Con la profesora liberada para funcionar como facilitadora, dando respuesta a las demandas de recursos de los niños, las clases pueden funcionar mas como comunidades democráticas. (p. 139)
	Considero que una escuela es nueva cuando los niños conocen y comprenden sus derechos y así mismo pueden participar y exponer sus ideas sobre la escuela, el gobierno local y la comunidad. No es suficiente para las escuelas representar el sistema existente, es necesario que los niños y los maestros participen continuamente en los cambios que requiere la escuela. (p. 143)
	El origen de Escuela Nueva es la construcción de un nuevo modelo educativo con la participación de la comunidad, los padres, los maestros, el gobierno local y nacional, las asociaciones y los consultantes. (p. 144)
Módulos de aprendizagem	En las escuelas nuevas existe un tipo de actividad de investigación que ayuda a que el niño descubra la identidad ciudadana y particularmente la práctica de identificación de problemas que esta enfocada a los niños, no a los maestros, ni al material de guías. (p. 140)
	Un proceso de investigación para diferentes proyectos de la comunidad es sugerido en el libro de los niños por la guía misma. Por ejemplo, para proyectos de reciclaje se sugiere que los niños preparen carteles para poner en el pueblo y distribuir a mano a las familias. Después los niños visitan cada familia en el pueblo para discutir y explicar el proyecto de reciclaje. Como resultado, el proceso de construir los proyectos es modificado al paso que los niños colaboran con los adultos de la comunidad. (p. 141)

Conhecendo a comunidade	Clemente Forero ha demostrado recientemente, que las escuelas nuevas si promueven el desarrollo de comportamiento democrático en los niños y el desarrollo de capital social en la comunidad. En adición a este aprendizaje de comportamientos y conocimientos, los niños desarrollan también, una orientación de participación activa hacia sus comunidades y hacia la construcción de la comunidad. Por mis observaciones hay muchas maneras en que las Escuelas Nuevas pueden fomentar en los niños la capacidad participativa y el interés para construir comunidad: en la administración y monitorización participativa de salones y escuelas con aprendizaje participativo, en la convivencia con los compañeros y en la investigación y acción participativa de la comunidad por parte de los niños. (p. 137)
	Las escuelas nuevas requieren investigación comunitaria para los niños como una parte básica del programa. En esas escuelas que he vuelto a visitar, he observado un alto grado de compromiso de estudiantes en los diseños de los proyectos de la comunidad. (p. 140)
	En el texto de estudiantes, de escuela nueva, en la categoría de proyectos, se sugieren temas para los proyectos pero en casos particulares que yo he observado los proyectos emergen de entrevistas a la comunidad por parte de los niños. (p. 140)
	Por medios del diálogo activo con la comunidad, sobre cuestiones dudosas se puede lograr que los niños se "apropien" cada vez más del tema o problema central del proyecto. De todos modos, si los estudiantes mismos identifican los problemas que quisieren investigar, el grado de convicción de que ellos son ciudadanos sería aun mayor y podríamos esperar beneficios aun más fuertes para la comunidad. (p. 141)
	Las Escuelas Nuevas no solamente ofrecen un programa de educación medio ambiental sino también una educación integral que es profundamente participativa y basada en la problemática real de la comunidad y su medio ambiente. Contrario a la educación ambiental en otras partes, las escuelas nuevas la practican casi sin ser consciente dada la fuerza del planteamiento básico respecto al medio ambiente físico en la Escuela Nueva en su relación con la comunidad. Este aspecto clave del aprendizaje sobre el medio ambiente para el desarrollo sostenible no puede ser enseñado a través de libros escolares. La administración y monitorización del ambiente en las escuelas y la investigación sobre cuestiones de la comunidad local son básicas para el trabajo de los niños de todas las edades. (p. 142)
	El concepto de desarrollo sostenible de la comunidad es fundamental para mantener la particularidad de cada comunidad. El currículo de las escuelas nuevas es construido basándose en el contexto local y por eso ayuda a mantener la distinción entre lugar y comunidad. Escuela Nueva pone también considerable énfasis en el mantenimiento de la cultura local a través de investigaciones participativas locales por los niños sobre la comunidad su historia, historia natural, y su folklore. La danza folclórica es un ejemplo de las maneras como se reproducen las tradiciones culturales. Una idea más

	progresiva es la manera que algunas escuelas comprometen a los niños que entrevisten a sus familias sobre sus conocimientos locales para luego organizar esta información sistemáticamente para la escuela y la comunidad. (p. 142)
	El desarrollo sostenible no es solamente desarrollo con sensibilidad por el ecosistema. También es el desarrollo de la democracia inclusiva y justicia social con participación de toda la comunidad. (p. 143)
Governo estudantil	En Escuela Nueva se encuentra un alto grado de participación de los niños en los proyectos ciudadanos y se introducen decisiones que fueron compartidas con los menores, como una expresión de democracia muy fuerte, con derechos y ciudadanía en el centro. (p. 136)
	Mucha de la literatura sobre la democracia natural de las escuelas nuevas, se concentra en el sistema de su gobierno democrático, a través de comités integrados por niños. (p. 137)
	Los manuales de Escuela Nueva se enfocan en las estructuras de comités para la representación de los niños en el gobierno de la escuela. Este modelo de participación es importante pero no es suficiente... Es más fuerte cuando se descubre la importancia de todos los niños, con cualidades diferentes para participación y no solamente el liderazgo. (p. 137)
	Más importante que la elección de líderes es generalmente el grado mayor de gestión que las escuelas les ofrecen a los niños en su aprendizaje y en su manera de trabajar juntos. (p. 137)
	El hecho de que los niños puedan trabajar en diferentes comités y ejercer diferentes funciones durante sus carreras escolares es sin duda más importante que las funciones como líderes. (p. 137-138)
	Me impresionó, en las entrevistas con los niños, el que se comportaran tan libres de las nociones tradicionales de poder en los grupos electos. No fue raro encontrar niños y niñas pequeños, con niños y niñas más grandes, electos en cargos, en los comités del Gobierno Estudiantil, al igual que niños y niñas trabajando con entusiasmo bajo la dirección de su líder. (p. 138)
	En las escuelas que he observado, en todos los proyectos, hay un comité y este comité es elegido por todos los niveles (grados) de la escuela. Se requiere una responsabilidad especial para el planeamiento de las huertas escolares y de la administración de horarios de trabajo. En adición al uso de los productos cosechados en la huerta, en la cafetería, los estudiantes, algunas veces, llevan productos cosechados al mercado para venderlos. El tesorero del comité de la huerta escolar se encarga de todas las finanzas y de todo las ganancias que se utilizan en el desarrollo de otros proyectos de la escuela. (p. 138)
	Una parte importante sobre el aprendizaje social que ocurre entre niños tiene que ver con las funciones en términos de género. Me impresionó, en mis

	observaciones y discusiones con los niños en las escuelas nuevas, la calidad de la igualdad aparente que hay entre las funciones de niños y niñas en la escuela y sus posiciones de autoridad en los comités. (p. 139)
	A pesar de las diferencias en genero que puedan tener lugar en la casa, los niños y las niñas insistieron en que en las escuelas llevan todos las mismas funciones en la huerta, allí trabajan por igual, tanto los unos como las otras. Este aprendizaje, día a día, de realizar las mismas funciones tanto los niños como las niñas, en las escuelas, es probablemente un beneficio adicional para construir, en ellas, una cultura democrática. (p. 139)
	Una implicación de esto para las escuelas nuevas es el potencial para fertilizar en escuelas nuevas, la iniciativa original de los niño en relación con sus propios derechos y los derechos humanos de los otros miembros de la comunidad. Cuando los niños entienden sus derechos el potencial para desarrollo de justicia social mejorara. (pp. 143-144)
Avaliação do Modelo Escuela Nueva	… durante las investigaciones que he realizado por intermedio de UNICEF para el libro "La Participación del niño en el desarrollo sostenible", informalmente visité Escuelas Nuevas en Colombia y revisé los manuales y los materiales de entrenamiento… He apreciado que el modelo de Escuela Nueva tiene la mejor promesa entre las escuelas del mundo para constituirse en medio para el desarrollo participativo, auténtico y sostenible de las comunidades. (p. 135)
	el modelo ideal de Escuela Nueva puede cumplir la meta del desarrollo de una comunidad sostenible a través de un planteamiento integrado para el aprendizaje sobre la ciudadanía, con base en la práctica y cuidando el medio ambiente local. (p. 135)

O discurso de Jairo Arboleda – Banco Mundial

Jairo Arboleda - Banco Mundial – "Participación y alianzas en Escuela Nueva" (2003)	
Assunto: O Modelo Escuelas Nuevas	
Enunciados	**Enunciados relevantes do discurso**
Metodologia	La participación en Escuela Nueva se entiende como un proceso mediante el cual los miembros de la comunidad escolar comparten el control de las actividades de aprendizaje e influyen en las decisiones y los recursos que las afectan. Un elemento sobresaliente es que el diseño de Escuela Nueva incluye estructuras, relaciones y mecanismos que facilitan diversas formas de participación y colaboración. (p. 149)

	La participación en Escuela Nueva es una manera de pensar y de actuar en la vida escolar, y no una actividad externa al ambiente escolar, puesto que no se llama a los niños y a los padres de vez en cuando a participar, sino que lo hacen en forma regular. Esta manifestación está presente en el sistema Escuela Nueva de manera implícita en las guías de estudio, en el manual del docente, en el gobierno escolar y en las relaciones con la familia y la comunidad. (p. 150)
	Escuela Nueva define arreglos institucionales o reglas de juego las cuales hacen que la participación sea natural y así mismo, la forma de interactuar en la gestión del modelo permite que se generen los resultados y actitudes propuestas. Esa incorporación empodera a los miembros de la comunidad educativa, particularmente a los alumnos y tiene un impacto en el aprendizaje, en la conducta individual y en la acción colectiva. (p. 154)
Conhecendo a comunidade	Entre la escuela y la comunidad existe una notable participación, en la cual se involucra directamente a los padres de familia en la experiencia pedagógica, colaborando en la elaboración de instrumentos educativos o en algunos procesos pedagógicos. (p. 150)
Governo estudantil	Entre los alumnos se realiza permanentemente el trabajo en grupo, la solución compartida de problemas, el desarrollo de proyectos colectivos dentro y fuera del aula, y el apoyo mutuo entre los estudiantes, como mecanismos ordinarios del proceso. (p. 150)
	La participación como forma de actividad vinculada al sistema Escuela Nueva, presenta una relación de apoyo a la gestión escolar y se establece una conexión importante con el cuerpo docente; pero también es un instrumento de formación y aprendizaje tanto para los estudiantes como para los docentes. (p. 150)
Formação de professores	Por su parte entre los docentes, la concepción y operación de los microcentros o círculos de aprendizaje reflejan un conjunto de actividades y formas de interacción entre los docentes, en los cuales el nivel participativo es bastante alto. (p. 150)
Recursos financeiros/ parcerias	…el Estado solo es insuficiente para satisfacer las demandas de la educación universal y por consiguiente, habría la necesidad de crear espacios para otros actores sociales. (p. 150)
	se han promovido particularmente las alianzas entre el sector público, el sector privado y las organizaciones civiles, dentro de las cuales se incluyen las comunitarias. (p. 151)
	La noción de alianza construida empíricamente a partir de la experiencia de casos reales en muchas partes del país, implica más que un contrato, más que coordinación, va más allá de los convenios o acuerdos interinstitucionales y es mucho más que aportes de individuos u organizaciones. En términos concretos, la alianza es una relación especial entre pares que se construye en

	el tiempo. (p. 151)
	Para el trabajo efectivo en alianza se han encontrado en la práctica valores fundamentales como la confianza, el respeto, la inclusión, la transparencia y la responsabilidad compartida. (p. 152)
	Los valores mencionados se deben poner en práctica en el que hacer diario para que las alianzas sean productivas, aplicando factores de éxito como la participación, la cooperación, el trabajo colectivo y la formulación clara y colectiva del propósito. Se trata de que los diversos socios se pongan de acuerdo con el objetivo y que este refleje los intereses de todos, garantizando así la sostenibilidad. (p. 152)
	En la historia de Escuela Nueva se han presentado relaciones que van en la dirección de esta concepción de alianzas y en sus diferentes etapas se han desarrollado formas de trabajo que reflejan alianzas en mayor o menor intensidad. (p. 152)
	En el desarrollo del modelo educativo se han efectuado relaciones y formas de trabajo con fundaciones y corporaciones, con universidades (de Pamplona, Javeriana, del Valle y de Caldas), con gobiernos locales y agencias estatales que tienen presencia local, y con agencias internaciones (UNICEF, Agencia para el desarrollo de los Estados Unidos, UNESCO, entre otros), las cuales es útil estudiar para apreciar cómo se reflejan muchos de los valores y criterios que se han presentado sobre el trabajo en alianza. (p. 152)
	El esfuerzo consiste en la realización de diagnósticos en forma colectiva y entre todos; la formulación de acuerdos de objetivos y metas en los cuales todos se comprometen; y en el seguimiento a un manual interno de funcionamiento de la alianza, así como a indicadores de gestión para la alianza, entre otros aspectos. (p. 153)
	En la experiencia se han encontrado los siguientes principios fundamen- tales que se deben poner en práctica, para que se desarrolle con éxito una alianza y para que se genere confianza: Trabajo con seriedad y rigor; Cumplimiento; Comunicación constante y abierta; Acompañamiento con quien se está trabajando; Acciones concretas; Resultados tangibles y pronto; Transparencia en el manejo de los recursos; Mecanismos específicos para conocerse; Información constante a los interesados de cada entidad y del medio sobre los procesos que se adelantan. (p. 153)
	Es importante especialmente dar un paso más avanzado de relaciones hacia el esquema de alianza entre actores sociales, para garantizar el impacto y la sostenibilidad: que busquen un propósito común, que sean socios activos, que presenten aportes complementarios, que se den relaciones abiertas y que el riesgo sea compartido. (p. 154)

O discurso de Clemente Forero – Universidades colombianas Los Andes, Del Rosario y Nacional

Clemente Forero - Universidades Los Andes, Del Rosario y Nacional. Bogotá, D.C. - Colombia. "*Escuela Nueva, comportamiento democrático y convivencia*" (2003, pp. 169 - 175)	
Assunto: O Modelo Escuelas Nuevas	
Enunciados	**Enunciados relevantes do discurso**
Metodologia	…los niveles externos de violencia no tienen un impacto significativo sobre el nivel de convivencia de los niños o sobre sus comportamientos democráticos. Por el contrario, las variables de escuela, el método escolar y el grado de implementación de Escuela Nueva, el clima del aula y los niveles de educación de los maestros, sí tienen un impacto sobre los niveles de convivencia y comportamiento democráticos de los niños. (p. 173)
	… la escuela actúa como un amortiguador a los efectos externos producidos por los fenómenos de violencia que se presentan en las comunidades. (p. 173)
	Los métodos escolares son importantes en la formación de comportamientos de niñas y niños. (p.174)
	Las condiciones externas de violencia no afectan tanto el comportamiento de los niños, como lo que ocurre dentro de la escuela: el método, los maestros, el ambiente. (p.174)
Módulos de aprendizagem	las guías de aprendizaje están orientadas hacia la construcción de conocimiento en grupo y a las preguntas abiertas (p.173)
Conhecendo a comunidade	…a medida que aumenta el índice de implementación del modelo de Escuela Nueva, aumenta la probabilidad de que los padres reconozcan un impacto exitoso de las actividades de la escuela, sobre sus decisiones de voto en la comunidad. (p. 174)
	…a este modelo educativo se incrementa la posibilidad de que los padres estimulen a los niños a participar como líderes y ha cambiado la manera en que los niños son castigados en casa, como resultado de lo que han aprendido en la escuela. (p. 174)
	Existe una mayor disposición de los egresados de Escuela Nueva a participar en asociaciones voluntarias, como un capital social con que cuentan las comunidades. (p. 174)
	Las escuelas pueden influir sobre la familia y la comunidad, pues el

	proceso educativo no se agota en el aula, ni en los estudiantes. Se debe cambiar la comunidad para cambiar a los niños. (p. 174)
Governo estudantil	…existe una relación positiva de la acción comunicativa con los comportamientos democráticos y de estos con la convivencia. (p. 172)
	…los espacios de participación en Escuela Nueva son mayores, el aprendizaje cooperativo mejora la interacción personal (p. 173)
	…en Escuela Nueva es notorio el fuerte énfasis en desarrollar auto-estima, autonomía personal ligada a la cooperación y al enriquecimiento de los gobiernos estudiantiles. (p. 173)
	La cooperación, la convivencia y la solución pacífica de conflictos, pueden ser el objeto de aprendizajes intencionados como los que se dan en el ambiente de Escuela Nueva. (p. 174)
Formação de professores	En cambio el método escolar, la educación del maestro y el ambiente del aula, sí son variables determinantes que impactan en la forma de ser y en el comportamiento del niño. (p. 169)
Avaliação do Modelo Escuela Nueva	La conclusión general de esta investigación es que la responsabilidad que se tiene como maestro es muy grande, cuando se trata de formar ciudadanos dispuestos a la convivencia y con un alto nivel de comportamiento democrático. Igualmente se precisó que los niveles de violencia no tienen incidencia significativa sobre la formación de los comportamientos de convivencia de los niños. En cambio el método escolar, la educación del maestro y el ambiente del aula, sí son variables determinantes que impactan en la forma de ser y en el comportamiento del niño. (p. 169)
	Escuela Nueva deja una huella sobre los egresados, no solo sobre los comportamientos democráticos y la convivencia de hoy, sino también en la de mañana. (p. 174)
Estratégias políticas	Es posible la sustitución masiva de los métodos escolares por un nuevo paradigma pedagógico. (p. 175)
	Una innovación puede sostenerse y desarrollarse apoyándose en un movimiento voluntario de base. En esta estrategia, los liderazgos de los maestros y maestras adquieren un papel importante. (p. 175)

O discurso da Diretora Executiva da *Fundación Escuela Nueva*

Vicky Colbert - *Fundación Escuela Nueva - "Relevancia actual de la Escuela Nueva para América Latina y El Caribe"* (2003, pp. 59 – 69)	
Assunto: Educação na América Latina	
Enunciados	**Enunciados relevantes do discurso**
Reprovação, abandono e defasagem idade/série.	… en América Latina se traduce en 22 millones de estudiantes repitentes cada año y que según el profesor Schiefelbein son 3.500 millones de dólares en perdida cada año de los sistemas educativos de América Latina. (p. 64)
Metodologia de ensino	Como lo afirma la UNESCO, se requiere pasar de un énfasis de transmisión de conocimientos a comprensión y construcción social de conocimientos. … los esfuerzos realizados en los años noventa han generado cambios institucionales y un gran énfasis en reformas de carácter administrativo; y ahora es el momento para una renovación pedagógica, en sus métodos, en sus contenidos y en la formación docente. (p. 60)
	Hay un reconocimiento muy difundido que se debe tomar a la escuela como unidad fundamental de cambio y que es esencial realizar cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Para esto se requiere una revisión profunda de la educación básica, a la luz de un nuevo paradigma educativo. (p. 61)
	Sin un cambio en el aula, la expansión cuantitativa del sistema educativa producirá ‹‹más de lo mismo››. Más y más niños recibirán una educación de mala calidad que los preparará deficientemente para responder a las exigencias del desarrollo tecnológico, social, económico, cultural y político. (p. 61)
	Por esto los países reconocieron en la reunión de Ministros de Educación, llevada a cabo en la ciudad de Quito, en 1991, «que el modelo frontal-tradicio- nal se había agotado y que era absolutamente necesario comenzar a realizar esfuerzos por encontrar las modalidades que permitan superarlo». (p. 62)
	La escuela convencional, donde un profesor enseña a un alumno promedio, método frontal de enseñanza, limita la posibilidad de ofrecer una educación de buena calidad, porque la expansión de la oferta hasta dar acceso a la escuela a toda la población, ha puesto en evidencia el carácter heterogéneo de los grupos que ingresan a los sistemas educativos y la falta de flexibilidad de la educación frontal-tradicional para dar una respuesta educativa adecuada a

	la gran heterogeneidad de edades, culturas y a la pluralidad lingüística. (p. 62)
Material pedagógico	Un maestro que maneje varios cursos a la vez, debido a diferentes ritmos de aprendizaje y a la heterogeneidad presente en los salones, encuentra necesario el que se organice a los estudiantes en pequeños grupos, se introduzca un aprendizaje cooperativo y se desarrollen estrategias personalizadas y flexibles. Estas estrategias de enseñanza requieren de materiales especialmente diseñados para el aprendizaje independiente y el trabajo cooperativo. (p. 63)
Currículo	… el desafío consiste en definir aquello que es posible enseñar realmente en la escuela y que los alumnos pueden aprender y aplicar más tarde en su vida. (p. 61)
	La alta repitencia, la baja retención y los bajos puntajes en los estudios de medición de logros de aprendizaje en América Latina sugieren que, aún cuando muchos desearían que en la escuela se enseñaran múltiples conocimientos y habilidades, necesitamos definir unos objetivos básicos y realistas para la educación básica primaria, pero especialmente para las escuelas de escasos recursos que son las que presentan el más alto fracaso escolar. (p. 61)
	Ernesto Schiefelbein, … plantea que esto significa que por lo menos los niños aprendan a: i) leer comprensiva- mente; ii) comunicarse en forma escrita y oral; iii) resolver y aplicar operaciones de aritmética elemental; iv) practicar comportamientos democráticos; v) observar y aprender de su propia realidad y; vi) resolver problemas de la vida diaria. (p. 61)
Escolas rurais	En Colombia, como en muchos países desarrollados y en vía de desarrollo, existen las escuelas multigrado, en especial en zonas de baja densidad de población, donde uno o dos maestros trabajan simultáneamente con todos los cursos de la educación básica primaria. (p. 62)
	De acuerdo con las investigaciones educativas, la organización de una escuela multigrado requiere un mayor grado de innovación. Escuelas de este tipo, requieren modificar las prácticas tradicionales de enseñanza y desarrollar un proceso de aprendizaje más centrado en el niño. (p. 63)
	Las escuelas multigrado pueden llegar a ser invisibles para los planeadores educativos, tal como lo dice Angela Little, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres: ‹‹Quienes diseñan, patrocinan y manejan los sistemas escolares nacionales, los sistemas de capacitación a los maestros, el desarrollo curricular o de materiales o sistemas de asesoría, ignoran esta realidad››. (p. 65)

Vicky Colbert - *Fundación Escuela Nueva - "Relevancia actual de la Escuela Nueva para América Latina y El Caribe"* (2003, pp. 59 – 69)	
Assunto: O Modelo Escuelas Nuevas	
Enunciados	**Enunciados relevantes do discurso**
Fundamentação	Los principios del nuevo paradigma educativo están ampliamente fundamentados en las corrientes pedagógicas de principios de siglo y en las teorías modernas de aprendizaje. Lo novedoso es aplicarlos por medio de estrategias concretas en escuelas de escasos recursos. (p. 62)
	La Escuela Nueva fue creada como respuesta a los persistentes problemas de la educación rural colombiana y se organizó a partir de las bases de la Escuela Unitaria promovida por la Unesco en los años 60´s, la cual trató de dirigirse hacia los problemas educativos del sector rural de países en vía de desarrollo. (p. 63)
	La Universidad de Harvard cita este modelo como ejemplo de constructivismo social y aun cuando no es nueva su filosofía y sus principios, lo que sí es nuevo es ponerlo en práctica masivamente en escuelas de bajos recursos económicos. (p. 67)
	Lo nuevo de lo nuevo es haberlo puesto todo junto de manera sistémica a nivel de aula y comunidad, en forma masiva, operativizando las teorías y el hecho de hacer replicable y costo efectivo el modelo a gran escala, especialmente en escuelas con bajos recursos económicos. (p. 68)
Metodologia	La esencia del modelo planteó que para llegar al niño, era necesario también innovar en la forma de capacitar a los docentes, trabajar de una manera diferente con la comunidad y laborar diferente en la administración local; e integró de manera sistémica sus cuatro ejes: el curricular, el comunitario, de formación y de gestión. (p. 63)
	Escuela Nueva promueve un aprendizaje centrado en los niños y niñas, como lo plantea hoy en día el constructivismo, en el sentido que el niño sea sujeto activo, que construya su propio conocimiento. (p. 64)
	Se plantean aspectos importantes como un currículo pertinente y que tenga sentido aquello que el niño aprende; un calendario y un sistema de evaluación y promoción flexible; una relación más cercana con la comunidad; un fuerte énfasis en la formación de valores y en el comportamiento democrático; y un nuevo modelo de formación docente, en el cual también se cambie la manera de formar a los docentes. (p. 64)
	Se busca en general, el aprendizaje activo y participativo, que los niños

	aprendan a pensar, que avancen a su propio ritmo, que mejoren su autoestima, que los maestros sean gerentes facilitadores del proceso y que cambien su actitud. (p. 64)
	el creciente enfoque de pequeños y efectivos cambios en vez de unas «mega reformas», el hecho de que «pequeñas soluciones» fueran introducidas en el trabajo diario de los maestros y el empoderamiento del personal de la escuela, fueron esenciales para el proceso de cambio de abajo hacia arriba y la continua sobrevivencia de la Escuela Nueva. (p. 66)
	El hecho de que los actores reales de cambio sean niños, docentes y demás miembros activos de la comunidad, implica que esta dimensión debe continuar y ser un eje central en el futuro; debe ser fortalecida para permitir su continua evolución y asegurar su sostenibilidad. (p. 66)
	… el aprendizaje cooperativo sí puede generar cambios en el comportamiento democrático y de convivencia. Existe una íntima relación entre el método pedagógico y la construcción de la ciudadanía… (p. 67)
	Esta idea de un aprendizaje activo centrado en el niño no es nueva y fue promovida por los pedagogos de comienzo de siglo, pero su filosofía sólo llegó a los colegios de élite y no masivamente a las escuelas más pobres del país. (p. 59)
Módulos de aprendizagem	Igualmente, propone un nuevo concepto de textos interactivos que promueven el auto aprendizaje colaborativo en interacción, el diálogo y comunicación entre el niño con el niño, el niño con el maestro y el niño con la comunidad, así se construye socialmente conocimiento. (p. 64)
Conhecendo a comunidade	El éxito de Escuela Nueva ha sido mayor donde la comunidad ha participado y la existencia de guías interactivas manejadas por los niños ha sido una de las fortalezas. (p. 65)
Governo estudantil	...mejoró y enriqueció el componente comunitario al establecer el gobierno estudiantil de los niños y jóvenes a las necesidades de la comunidad... (p. 66)
Formação de professores	la prevalencia de los microcentros o círculos de estudio locales de los docentes ... El principio de colaboración, al permitir que los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas pedagógicas ha estimulado a los docentes de estas regiones, donde es común encontrar microcentros que han estado funcionando por años de manera voluntaria. (p. 67)
	Existen principios básicos en el sistema de capacitación de Escuela Nueva: En el componente de formación, los docentes son capacitados para utilizar y aplicar los elementos y estrategias de Escuela Nueva a nivel de la clase y la comunidad, y a estudiar y adaptar las guías a las

	necesidades de los niños y la comunidad, si se requiere. (p. 68)
	El objetivo principal es cualificar el rol del docente para guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, evitando gastar su tiempo dando solo instrucciones rutinarias y transmitiendo conocimientos. (p. 68)
	Los docentes se capacitan a través de talleres vivenciales, replicables, que siguen metodologías similares a aquellos que luego aplicarán con sus alumnos. Los talleres están más orientados hacia la práctica. Las Escuelas Demostrativas permiten que los docentes observen escuelas en operación para promover nuevos comportamientos y actitudes, con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas. A través de círculos o talleres de estudio y seguimiento, llamados Microcentros, los docentes interactúan, aprenden de otros docentes con más experiencia, comparten sus logros y dificultades, reflexionan sobre sus prácticas y aprenden a solucionar problemas en grupo, es decir, construyen socialmente conocimiento. (p. 68)
Recursos financeiros e parcerias	Se mantiene porque nació de abajo arriba, no de arriba abajo y algunas regiones como el Eje Cafetero se convirtieron en guardianes del modelo y las alianzas entre los sectores público y privado enriquecieron la labor ante los cambios políticos y administrativos, como por ejemplo, con la Federación Nacional de Cafeteros. (p. 65)
Avaliação do Modelo Escuela Nueva	Con el respaldo científico de la academia internacional, se ha demostrado que sí se puede lograr un mejoramiento de la calidad en la educación en escuelas de bajos recursos económicos; y que se ha podido modificar masivamente el modelo frontal centrado en un docente, a un modelo centrado en el alumno. Estos dos logros han sido posibles a través del sistema Escuela Nueva. (p. 59)
	… el Informe de Desarrollo Humano al país, escogió a Escuela Nueva en el año 2000 como uno de los tres logros más importantes; y la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, llamada la Misión de Sabios, recomendó su apoyo y difusión, así como continuar fomentando el modelo rural Escuela Nueva. (p. 69)
Estratégias políticas	Inicialmente, la realización de este Congreso demuestra que las decisiones políticas deben tener un respaldo científico. Este es uno de los grandes problemas de la educación en América Latina. Cada vez que se presenta un cambio político hay que comenzar de nuevo. (p. 59)
	Sin embargo, era importante también pensar en cómo llegar a la política pública y replicar procesos a gran escala, partiendo de diseños e intervenciones sencillas y costo efectivas, en virtud de los escasos recursos. (p. 63)
	Muchas de las innovaciones educativas se desvanecen e inclusive desaparecen en los sistemas educacionales. La Escuela Nueva de Colombia también sufrió un debilitamiento y se tornó vulnerable a

	cambios políticos y administrativos, especialmente al expandirse e ir a gran escala, lo cual coincidió con la descentralización financiera y administrativa del país. (p. 64)
	Algunos de los problemas con los que se encontró Escuela Nueva en su proceso de universalización en el país, fueron relacionados con problemas de gestión del Estado. (p. 64)
	Algunos de los problemas que surgieron fueron el traslado masivo de profesores formados, capacitadores improvisados, deficiente formación de los nuevos maestros - irónicamente muchos niños capacitaron a sus maestros y se presentó poca coordinación entre la entrega de los servicios de capacitación y de materiales educativos. Muchas escuelas solo se quedaron con el nombre y no incorporaron todas las reformas. (p. 65)
	Los logros y resultados de las evaluaciones científicas, así como su saber acumulado, han permitido que Escuela Nueva sobreviva a los cambios políticos. (p. 65)
	Escuela Nueva ha permanecido y ha tenido tan fuerte campo de acción, a pesar de las debilidades del sistema, se conoce que en su mayor parte se debe al proceso de cambio e implementación de esta reforma educativa, a la naturaleza de los currículos y de la innovación pedagógica y al verdadero cambio e impacto que ha causado en las actitudes de los maestros y estudiantes. (p. 66)
	En conclusión, se puede plantear la hipótesis de que cuando la dimensión transversal de participación, o la noción de alianzas se tomó en consideración en la implementación del sistema, la innovación sobrevivió y continuó desarrollándose. (p. 66)
	… ha sido fundamental demostrar que se pudo impactar la política nacional y que luego Escuela Nueva sobrevivió a los cambios políticos por la estrategia del modelo de cambio social, que fue un modelo más basado en una difusión horizontal de innovaciones, de niño a niño, de maestro a maestro, de escuela a escuela y de comunidad a comunidad. (p. 68)

APÊNDICE III

Identificação de Antônio Emílio Sendim Marques, transcrição da entrevista e Termo de Autorização

Nome do Profissional: ANTÔNIO EMÍLIO SENDIM MARQUES

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Mestrado: Economia da Educação – Tulane University (USA)	1977
Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Letras – Universidade de São Paulo – USP	1969
Graduação: Bacharelado e Licenciatura em Filosofia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mogi das Cruzes.	1970

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

III - EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS.

- **Professor:**
  - SENAI, São Paulo, 1970 a 1974.
  - Universidade Federal de Pernambuco (professor visitante:mestrado) , Recife(PE), 1979 a 1981.
  - Instituto de Ensino Superior de Brasília – IESB, disciplinas: "Planejamento da Educação". e "Avaliação Institucional". Brasília 2003.
- **Técnico de Planejamento e Pesquisa:**
  - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA - Brasília, 1979 a 2000. (Aposentado)
- **Secretário de Articulação e Planejamento:**
  - Ministério da Educação e Cultura (MEC), Brasília, 1987 e 1988.
- **Diretor:**
  - do Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura (SEEC/MEC), Brasília, 1986 e 1987.
  - do Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico (CENDEC) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 1988 e 1991.
  - de Administração e Desenvolvimento Institucional do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Coordenação da Presidência da República, Brasília, 1992.
- **Coordenador Geral:**
  - da Diretoria de Políticas Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica - IPEA. Brasília, 1994 e 1995.
- **Diretor Geral:**
  - **do Projeto de Educação Básica para o Nordeste - PROJETO NORDESTE –MEC/BIRD Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1995 a 1999** *(Acordo de Empréstimo 3604BR e 3663BR)*

- ***do Fundo de Fortalecimento da Escola- FUNDESCOLA - MEC/BIRD Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1999 a 2002.*** *(Acordo de Empréstimo 4311BR e 4487BR)*

PRINCIPAIS ATIVIDADES DE CONSULTORIA DESENVOLVIDAS:

- Coordenador do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR) área educação na Secretaria de Planejamento da Presidência da República - Brasília(DF) - Junho a Setembro de 1985
- Coordenador da Programação e Acompanhamento do Programa de Prioridades Sociais (PPS), segmento educação na Secretaria de Planejamento da Presidência da República. Brasília(DF) - 1985 e 1986
- Coordenador na Elaboração do Plano de Metas da Nova República, segmento educação na Secretaria de Planejamento da Presidência da República - Brasília(DF) – 1986
- Consultor em Finanças da Educação do Instituto de Economia do Setor Público, da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (IESP/FUNDAP) – São Paulo – 1987 a 1989
- Consultor do World Bank em missão de pré-avaliação para o Projeto de Desenvolvimento da Educação (área de financiamento) na Guiné Bissau - 24 de Março a 13 de Abril de 1987 (1ª.missão) e de 24 de Junho a 13 de setembro de 1987 (2ª.. missão)
- Consultor da UNESCO (Financiamento da Educação) Angola - Março de 1992.
- Consultor do BIRD (Financiamento de Educação) para os Estados do Paraná e Espírito Santo – 1993
- Consultor do BIRD para Acordos de Empréstimo no estado do Piauí (2002) e Ceará (2003).
- Consultor da UNESCO para o Projeto de Reestruturação da Coordenação Geral de Educação Ambiental (BRA 030/010) (COEA-MEC) – Maio de 2004 a Maio de 2005.
- Consultor do PNUD/IPEA (BRA 97/013) para o "Sistema de Informação sobre o Setor Turismo" de Janeiro de 2005 a Junho de 2005.

PRINCIPAIS TEXTOS E PUBLICAÇÕES:

- "Financiamento e Despesas com Educação no Brasil" UNESCO/MEC - Brasília (DF)- Agosto de 1977.
- "Os Principais Problemas da Educação no Brasil" MEC-CNRH/IPEA-UNESCO-PNUD. - Brasília(DF) - Dezembro de 1979 (coautoria)
- Despesas Federais com Educação - A Loteria sem Perdedores" CNRH/IPEA – Brasília (DF) - Janeiro de 1984
- "Custo Direto de Funcionamento das Escolas Públicas de 1º Grau – 5 volumes - MEC/BIRD - Brasília (DF) – 1986
- "Guiné-Bissau: Indicações sobre Finanças, Despesas e Custos do Ensino Básico" (Banco Mundial) - Brasília (DF) Abril de 1988
- "Financiamento do ensino na América Latina e no Brasil" Apud "Ensino e Realidades" Editora Universidade UFRS - Porto Alegre (RS) – 1989

- "Despesas Governamentais com Educacão" - IPEA, TD-243, Brasilia, 1991
- "Financiamento e Custos do Ensino de Base em Angola" - UNESCO/PNUD – Luanda (Angola), 1992
- "Um Retrato das Finanças da Educação no Estado de Minas Gerais" - IPEA, TD, Brasília, 1994
- "Um Retrato das Finanças da Educação no Estado do Espírito Santo" - IPEA, TD, Brasília, 1994.
- "O Desenvolvimento da Educação no Piauí – Contexto e Perspectivas" – Banco Mundial – 2002.

"Ações Financiadas pela União (OGU – 2005) que contribuem para o desenvolvimento do setor turismo – PNUD/IPEA - 2005 (BRA 97/013).

➢ Antônio Emílio Sendim Marques, entrevista, Brasília, 27 de novembro de 2013

Antônio Emílio Sendim Marques, 69 anos, desde 1974, foi técnico e diretor de algumas áreas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, que é um órgão do Ministério do Planejamento, até aposentar-se; foi Diretor Geral do Projeto Nordeste e Diretor Geral do FUNDESCOLA, do Ministério da Educação.

Jacqueline: Gostaria que você nos relatasse sobre os fatores que levaram ao surgimento do FUNDESCOLA e do Programa Escola Ativa.

Emílio: A ida para o Ministério da Educação, para dirigir o Projeto Nordeste, se deu em 1995, no momento de mudança de governo, quando inicia o governo Fernando Henrique Cardoso. O Projeto Nordeste, que era um projeto de cerca de 500 milhões de dólares, destinado à educação básica do Nordeste, que já estava sendo implementado há mais de um ano e praticamente não havia sido gasto nada, em termos de tomar dinheiro do Banco Mundial. Ou seja, o financiamento praticamente não havia iniciado por uma série de deficiências executivas no Projeto.

Quando no governo Fernando Henrique, o Ministro da Educação, que era Paulo Renato de Sousa, conhecia bem o funcionamento dos projetos de financiamento dos Organismos Internacionais. Ele havia sido diretor no Banco Interamericano de Desenvolvimento. Ele nos requisitou do IPEA, eu e outro técnico, Antônio Carlos Xavier, e pediu que encontrássemos uma solução para fazer o Projeto Nordeste andar, e que, esta

solução não poderia demorar, porque se não se encontrasse a forma de solução o Projeto seria renunciado, se encerraria o Projeto, e o governo brasileiro perderia o interesse em continuar com o financiamento.

Nós assumimos e para assumir este projeto, pela experiência que o Ministro Paulo Renato tinha nos trabalhos do Banco Interamericano, ele deu ao Projeto uma grande autonomia. Embora fosse uma diretoria dentro da Secretaria de Ensino Básico, esta diretoria se reportava diretamente ao Ministro, ou seja, estruturalmente estava dentro de uma secretaria, mas de fato funcionava direto com o Ministro. Para condução deste Projeto, ele nos deu total autonomia de administração e de gerência, dentro, obviamente, das normas de gerenciamento. Então o Projeto Nordeste conseguiu rapidamente atingir o nível de gasto previsto, inclusive foi praticamente encerrado antes da data do vencimento do empréstimo.

O Projeto Nordeste atendia somente a Região Nordeste. Diante do êxito na execução, o Projeto Nordeste foi apontado pelo próprio Banco Mundial como um dos melhores projetos de educação naquele momento. Diante dos resultados satisfatórios pensou-se em ampliar o financiamento que absorvesse também as Regiões Norte e Centro-Oeste. Nasceu o projeto FUNDESCOLA. Instituiu-se então o maior Projeto do Banco Mundial na área social no mundo, com recursos que alçaram 1 bilhão de dólares.

O FUNDESCOLA já tem um desenho totalmente diferente do Projeto Nordeste. Ao invés de se trabalhar uma região como um todo, se foca populações alvo. Para evitar uma série de interferências políticas partidárias, se tomou como critério atender as regiões em que havia maior concentração de população, uma vez que o projeto de educação atende pessoas. Então se dividiu todos os estados das Regiões em microrregiões de acordo com o IBGE, ou seja, as microrregiões definidas pelo IBGE. Dessas microrregiões, as mais populosas eram atendidas primeiro. Então, atendia-se o primeiro grupo da maior microrregião do Estado, depois as microrregiões subsequentes e assim por diante, de acordo com os critérios do IBGE. Na distribuição dos recursos destinados à infraestrutura, eram reunidos os prefeitos desta microrregião, discutiam-se com eles os critérios com que os recurso seriam distribuídos. A partir destes critérios eram montadas planilhas e as planilhas vinham sucessivamente com recursos, assistência técnica etc.

A par deste atendimento de infraestrutura se desenvolveram uma série de programas voltados para qualidade de ensino e para gestão. Para a qualidade de ensino, um deles era a Escola Ativa.

Por que surge o Programa Escola Ativa?

Havia, em termos gerenciais, um complicador extremamente relevante em relação às pequenas escolas rurais. Ou elas eram escolas que praticamente não tinham vínculo com a administração pública municipal nem estadual, e não tinham vínculos porque eram professores leigos em prédios que não eram de Prefeitura nem do Estado. Nestas escolas não se poderiam fazer melhorias de infraestrutura e não se poderia trabalhar com o professor na magnitude que seria necessário. Ou elas eram escolas, também pequenas e rurais, mas em prédios públicos com professores da área pública, onde o custo/aluno era bastante mais elevado do que o de um aluno da área urbana, uma vez que as despesas eram divididas por meia dúzia de alunos. Então, de um lado, no primeiro caso, a possibilidade praticamente nenhuma de financiamento, e de outro lado, uma escola que passava a absorver recursos em detrimento aos alunos do meio urbano, ou seja, dinheiro que ia para lá e ia a menos do que para os alunos do meio urbano. Além deste enfoque estrutural, elas apresentavam problemas de gestão, problemas de locomoção, problemas de professores que aceitassem ir para lá. Além das complicações pedagógicas que são de alunos de níveis diferentes de primeira, segunda, terceira classe... estarem na mesma sala.

Por volta de 1997, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, tomamos conhecimento que na Colômbia uma experiência trabalhava com escolas rurais, numa situação de região com presença de guerrilha. Era uma a escola voltada para o aluno, ou seja, o aluno era o centro da escola. Nestas escolas unidocentes, havia problemas com professores que se ausentavam por muito tempo, problema de material didático, inadequação do currículo às situações peculiares das crianças etc.. Foi então organizado um seminário onde vários profissionais das regiões atendidas pelo Projeto foram à Colômbia e tiveram, informação, treinamento, etc., desta metodologia.

Se não me engano estava envolvida, via PNUD, uma colombiana que chamada Emília. Depois apareceu a Vicky Colbert. Quando os técnicos retornaram ao Brasil, acharam que, com algumas adaptações, seria recomendável que se utilizasse esta metodologia nas escolas rurais brasileiras. Então ai começa o trabalho da Escola Ativa no FUNDESCOLA. O FUNDESCOLA era todo gerenciado por projetos. Cada projeto tinha um coordenador com poder de decisão e de selecionar os técnicos que seriam envolvidos no trabalho.

Jacqueline: Quais os órgãos internacionais influenciaram a implantação do Programa Escola Ativa, foi apenas o PNUD por meio dos seus técnicos? Existiu algum

técnico do PNUD em especial ou foram vários técnicos que apresentaram a proposta? Existiu outros órgãos internacionais envolvidos, com por exemplo o Banco Mundial, que era o parceiro do FUNDESCOLA?

Emílio: O agente foi sempre o FUNDESCOLA, o que nós tivemos pelo PNUD, foi uma informação, que não me lembro se foi uma conferência, ou se foi uma informação escrita, mas que havia esta experiência na Colombia. Nós tínhamos com o PNUD, um projeto com recursos do FUNDESCOLA, para financiar as ações do FUNDESCOLA. Então com estes recursos e apoio técnico do PNUD, nós levamos o pessoal para a Colômbia, para fazer esta capacitação. Não houve um envolvimento técnico substantivo do PNUD. Houve apoio, mas a decisão saiu de dentro do próprio Ministério da Educação. No projeto inicial negociado com o Banco Mundial não estava prevista a Escola Ativa. Mas o FUNDESCOLA era muito dinâmico, e, em parceria com os técnicos do Banco Mundial, as ações podiam ser redirecionadas e a estrutura organizacional podia ser readequada, sempre que fosse recomendável. Os projetos tinham autonomia, mas eram articulados e coordenados centralmente. Essa coordenação central tinha que responder as idiossincrasias de cada região e de cada projeto. Assim, a estrutura mudava de acordo com o andamento da execução. Quando foi introduzida a Escola Ativa, os técnicos do Banco Mundial também não conheciam a experiência.

Jacqueline: Os técnicos do Banco Mundial também participaram nesta reunião?

Emílio: Não. Eu acho que eles tiveram, se não me engano, contatos com a Vicky Colbert, aqui no Brasil. Eles davam muita autonomia também. Não se pode esquecer que embora o Banco tenha seu portfolio e tenha suas prioridades em termos de pobreza, etc, ele é um banco, que é amarrado em contratos financeiros. Toda a mudança substantiva que se faz no Projeto, resulta em negociações para mudanças nos contratos financeiros. O Banco, no caso do FUNDESCOLA, nunca se opôs a nada. Ele sempre foi proativo, mas sempre se discutiu muito o que se ia fazer, porque havia por trás um contrato financeiro. Eles nunca também, nos impuseram nada.

Jacqueline: No caso do Programa Escola Ativa o Banco Mundial colocou algum empecilho? Eles financiaram logo de início?

Emílio: O Banco não colocou nenhum empecilho, porque, afinal, o Programa era voltado para o ensino básico, e a Escola Ativa se enquadrava integralmente nesse âmbito. E também porque o Projeto Escola Ativa se abria em ações já contempladas no

FUNDESCOLA, com por exemplo: reforma de escola, capacitação de professores, etc. No caso da Escola Ativa não houve necessidade específica de uma mudança de contrato, pois o que ocorreu de fato foi que pegamos ações existentes e as transformamos num projeto, com de fato foi feito em grande parte dos projetos do FUNDESCOLA. Eram ações que já haviam, que se canalizavam para diversas populações alvo, em intensidade e tempos diferentes. Essas ações passaram a ser canalizadas também para um nova população alvo: criança em escolas rurais unidocentes.

Jacqueline: Como funcionava a parceria entre o Governo Federal, Banco Mundial e PNUD, tanto financeiramente, quanto no trabalho técnico?

Emílio: O PNUD foi muito importante no apoio técnico. Não técnico do pessoal do PNUD, mas o apoio técnico que veio por meio de um projeto que estava no PNUD. O FUNDESCOLA fez, com os recursos do Banco Mundial, um projeto com o PNUD. Com os recursos do Banco dentro do PNUD, e com o apoio dos técnicos do PNUD, nós podíamos contratar pessoas para serem supervisores técnicos e, ás vezes técnicos. Todos os programas do FUNDESCOLA tinham o aporte de pessoal técnico contratado pelo PNUD. Para se ter ideia, o Projeto tinha mais de 200 pessoas contratadas, em alguns momentos. Destas pessoas, somente 7 ou 8 eram do quadro técnico do Ministério da Educação, as outras eram todas contratadas pelo PNUD. Essa estrutura do Projeto, também permitia que os projetos andassem com maior consistência e rapidez, porque se notássemos falhas em alguma fase, ou algum elemento do programa, buscavam-se profissionais que entendessem daquele assunto específico, procedia-se uma seleção e colocava-se este profissional lá. Este profissional não era "eterno", no momento em que o serviço dele fosse esgotado, ele era dispensado. Ele sabia quando terminaria sua função. Essa flexibilidade em trazer profissionais adequados para um determminado tipo de ação e a facilidade de poder mudar os profissionais, obviamente permitiu que se fizesse uma gestão por projetos. O comprometimento destas pessoas também era diferente do comprometimento da maioria das pessoas vinculadas ao quadro do Ministério. Os profissionais contratados pelo FUNDESCOLA sabiam que dependiam do desempenho no dia a dia, para permanecerem na sua atividade, o que não ocorre necessariamente com os funcionários públicos. Esse apoio técnico, que se fazia via projeto PNUD, permitiu que se desenvolvessem as ações de forma eficiente, e ter os técnicos já qualificados para conduzir o trabalho. Por exemplo, se tivéssemos que trabalhar com os técnicos do próprio Ministério para a Escola Ativa. Que técnicos seriam estes? No Ministério

não havia técnicos que trabalhassem com educação rural. Porque o Ministério não trabalha com ação direta, é mais um órgão gestor. Nos próprios Estados, que técnicos que se tomariam no Estado para trabalhar com a área rural? Os poucos que haviam, todos já estavam ocupados. Enfim, a existência de um Projeto dentro do PNUD, permitiu que se alcançasse essa mobilidade e este compromisso com a eficácia e a eficiência.

Jacqueline: Como foi a criação da equipe do Programa Escola Ativa? Como surgiu o nome do Fernando?

Emílio: Não me recordo, mas sei que o Fernando tinha experiência na Kellogg's do Brasil, uma multinacional que tinha programas sociais importantes nos Estados Unidos. Ele tinha experiência na Kellogg's em coordenar programas e depois, na EMATER, órgão voltado para a Agricultura. A ele coube ir organizando a equipe da Escola Ativa no FUNDESCOLA e nos Estados.

Jacqueline: O Fernando participou desta primeira reunião na Colômbia?

Emílio: Participou. Acho que foi ai que começou uma liderança forte dele no grupo. O Fernando é um homem rural.

Jacqueline: Ele estudou na escola multisseriada. Ele diz que foi um menino da roça, que estudou na escola multisseriada.

Emílio: Ele tem uma alma rural. O Fernando, no caso da Escola Ativa, era muito realista. Recordo-me que em uma visão urbana minha, propus colocar TV nas escolas rurais unidocente para transmitir a TV-ESCOLA. Achei a ideia magnífica, "até por ser minha!". O Fernando me disse: "Não, e quando entrar formiga na televisão quem vai resolver?" Eu dizia para colocar computador, ele dizia: "Quando entrar bichinho no computador, quem vai consertar?" Este realismo era importante, para evitar os sonhos descabidos. Ele tinha muita vivência rural.

Jacqueline: Quer acrescentar alguma coisa?

Emílio: Em quase todos os projetos do FUNDESCOLA, havia um interesse muito direto do Ministério, porque eram ações que o Ministério desenvolvia. Inclusive, depois de alguns anos, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE somente financiava a construção de novas as escolas ou suas reformas, via FUNDESCOLA, em todo o Brasil. No Sul e no Sudeste não havia, praticamente nenhum financiamento do FNDE para infraestrutura física das escolas. Todos os recursos do FNDE destinados à infraestrutura, passavam pelo

FUNDESCOLA. Em grande parte por esta razão, o Ministério tinha os olhos sempre muito voltados para os programas do FUNDESCOLA. Já a Escola Ativa despertava pouco ou nenhum interesse significativo do Ministério. E acredito ser fácil entender que o Ministério tem mais do que 40 milhões de crianças para atender e aí ficar difícil e até pouco compreensível que esteja a olhar para, sei lá quantas, 100 mil crianças, que estejam em escolinhas unidocentes, invisíveis, perdidas no meio do mato. Mas sempre os técnicos do Ministério que participavam ficavam emocionados e vivamente envolvidos.

Jacqueline: Por falar em ficar emocionado, lembrei-me agora daquela reunião que nós fizemos com os prefeitos, em que você se emocionou.

Neste momento duas lágrimas correram pelo seu rosto. Emílio, visivelmente emocionado, solicitou que encerrássemos a entrevista. Este fato ocorreu ao lembrar-se do evento, organizado por nós, no final do ano de 2000, em que as crianças das escolas da zona rural vieram falar para os prefeitos recém eleitos, mas ainda não empossados. As crianças, tidas como "bichinhos do mato", falaram de forma tão clara e emocionada sobre sua realidade e sobre a importância do Programa Escola Ativa, que fez com que todos os presentes no auditório como: os técnicos, Secretários Municipais de Educação, Prefeitos e o então Diretor Nacional do FUNDESCOLA, Antônio Emílio Sendim Marques, ficassem visivelmente emocionados.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Antônio Emílio Sendim Marques**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1506064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, a aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Brasília, 15 de Fevereiro 2014.

Assinatura: _____

Nome: Antonio Emílio Sendim Marques

End.: SHIN QL-12, CONJ.06, CASA 07 – Lago Norte, BRASILIA, DF

CPF: 400.380.398.72

APÊNDICE IV

Transcrição da entrevista de Vicky Colbert Abordela

➢ Vicky Colbert, entrevista, via Skype, 31 de março de 2014

Jacqueline: *El nombre elegido para el modelo Escuela Nueva denuncia de que sus bases pedagógicas son el mayor movimiento mundial anti escuelas tradicionales ocurrido a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. ¿Cuáles son las principales teorías y autores que influyeron en la estructuración de este modelo pedagógico?*

Vicky Colbert: *Todo el movimiento pedagógico de principios del siglo XX, que se llamo Movimiento Escuela Nueva, que involucró a los conceptos de los humanistas franceses. Luego tuvo todo un pensamiento pedagógico que no es nuevo, ya hace mas de cien años, que hablo en la pedagogía activa, que hablo que la educación debería estar centrada en el estudiante. Entonces, las ideas no son nuevas, lo que pasó en Colombia y en América Latina es que muchas de estas ideas progresistas de la educación. No tiene nada que ver con, ninguno movimiento económico, eran las ideas progresistas de la educación y la pedagogía, María Montessori, todos ellos Decroly, todos estos. Estas filosofías de la educación llegaron a América, pero más que todos, a las instituciones de élite, a los colegios de élite, pero no en las escuelas más pobres. ¿Entonces, lo que hace nuevo la escuela nueva? Es convertir esta filosofía de la educación en las estrategias concretas, operativas, que cualquier docente sin tener un PhD o un doctorado, pudiera transformar sus prácticas pedagógicas y tener resultados. Entonces, lo nuevo fui haber lo llevado a gran escala, no sólo en Colombia sino en muchos otros países, demostrando que un docente, sí, podría transformar sus prácticas pedagógicas e iniciar el aprendizaje centrado en el estudiante. Escuela Nueva ya como modelo concreto, como programa y también como metodología, porque en Colombia se ha sido las tres cosas. Lo que hicimos fue llevar estas ideas progresistas de la educación a las escuelas de más bajos recursos económicos. Entonces, la respuesta de la primera pregunta es: Sí, fue inspirado en todo el movimiento educativo de comienzo del siglo XX de las pedagogías activas. Y sobre todo, también tomó mucho del constructivismo, que parte de la base de conocimiento se construye en grupos reducidos, no sólo transmite, pero si construir conocimiento. Así que aquí, hay una fuerza muy grande del constructivismo. Sin decir que fue lo único, porque nosotros nos inspiramos en muchos autores modernos, no exactamente del comienzo del siglo, si no en muchos otros países: Vygotsky, Rousseau, Piaget, Decroly, María Montessori, John Dewey. Todos estos fueron comienzo del siglo, no podemos decir que*

fue sólo una escuela, eran las ideas más progresistas, pero la crítica es que estas ideas siempre llegaban a los colegios de élite, a los colegios de la gente más de mayores recursos. Y lo que Escuela Nueva hizo, posible, fue aterrizar esto masivamente en escuelas de bajos recursos económicos.

Jacqueline: *¿Qué factores económicos y educativos que influyeron en la traducción del modelo de Escuela Nueva para lo Brasil, con el nombre de un Programa de Escuela Activa?¿Cuáles son los actores que participan en la traducción del modelo de Escuela Nueva para el Programa Escuela Activa? ¿Hubo un documento para formalizar y / o normalizar esta traducción?*

Vicky Colbert: *Pues simples miente cuando ya, la Escuela Nueva fue escogida como un programa concreto que tenia evidencias científicas, , resultados, en mejorías de resultados en mejoría de cobertura, en mejoría en todas las evaluaciones internacionales y nacionales que hizo la UNESCO y el Banco Mundial y UNICEF. Entonces, dijimos, pues, dígame-le, si quiere, para que en Brasil escojan el nombre que quieras, como Escuela Nueva, o Escuela Activa. Lo importante era la connotación del cambio de un modelo tradicional. Así, en Brasil escogió Escuela Activa. Yo creo, que sugerí a Fernando, le dije: mire, sería muy interesante dele énfasis a Escuela Activa para que, porque, también había otras experiencias de Escuela Nueva, es un nombre muy global. Tal vez los factores económicos y pedagógicos es que, uno: Escuela Nueva ya tenían evidencias científicas, resultados probados. De modo que el Banco Mundial escogió Escuela Nueva como una experiencia, una innovación que había tenido éxito en impactar en la política pública.*

Como lo hicimos en Brasil, en el estado de Maranhão, una de las capacitadoras brasileiras fue Angélica, y ella lidero mucho este Estad. Y allá estuvo *Miriam*, la docente colombiana, *yo la llevé a través de UNICEF, la llevamos y ella trabajó en este estado cuatro meses.* Comenzamos *las primeras escuelas demostrativas, con el apoyo de FUNDESCOLA y con el apoyo del Secretaria de Educación de Maranhão, ellos financiaron la adaptación del modelo a Brasil. El manual nuestro, el que yo escribí, aquí en Colombia, lo tradujimos al portugués con el apoyo de UNICEF. Lo traducimos al portugués pero está pasado al manual nuestro que escribimos hace muchos años en Colombia. Y sea, allá en Brasil fue mejor en la Escuela Activa, ya que tiene mucho que ver con el movimiento de la Escuela Activa. Como se puede ver, había una razón pedagógica que habían resultados, que estábamos llevando estas ideas progresistas pedagógicas a escuelas de bajos recursos económicos. Pero además, porque en Brasil, las escuelas multisseriadas, que fue donde comenzamos, inicialmente,*

necesitaban esta estrategia para poder garantizar su universalización de la educación primaria. Era un problema, en general, de orden Latinoamericana y mundial y, por tanto, identificó la Escuela Nueva como una respuesta para poder adapta-la al Brasil. Y concretamente Angélica Frazão fue la maestra que estuve, de parte del São Luis de Maranhão, trabajando en las primeras diez escuelas en Maranhão. Allí fuimos con Fernando. No existe ninguno otro documento oficial en la traducción del modelo, simplemente tradujeron el manual nuestro que escribimos aquí en Colombia hace muchos años, no fue más. Sé que hubo unas personas en la Secretaria de Educación en Brasilia, como Lilian Barbosa Sena, muy entusiasta. Después nosotros tuvimos un contrato con el PNUD, cuando fuimos a capacitar a los demás secretarios de educación en las otras regiones. Pero, básicamente fui a UNICEF que me apoyó en la traducción.

Jacqueline: *¿Quién contrató a la Fundación Escuelas Nuevas Volvamos a la Gente fue el PNUD o el Banco Mundial?*

Vicky Colbert: *Yo sé que el FUNDESCOLA tuve recursos del Banco Mundial, pero fue el PNUD que contrató la Fundación Escuelas Nuevas Volvamos a la Gente, para iniciar el trabajo en Brasil. Entonces, básicamente ese fue, fue Banco Mundial, fue UNICEF y el PNUD, fue quién nos contrató.*

Jacqueline: *¿Cuánto tiempo duró el contrato con el PNUD?*

Vicky Colbert: *Muy cortico. Fue solamente ya para ir a Brasil hacer una capacitación, creo que en las diferentes regiones. Pero después a cada región arranco con Fernando y no supe más lo que pasó después. Sabemos que han tomado la metodología para llevarlo a la educación del campo.*

Jacqueline: *¿Cuáles son los factores de éxitos y fracasos?*

Vicky Colbert: *Una de las cosas importantes es que, uno de los factores de éxito y fracaso. Los factores de éxito es que es un modelo evaluado por la UNESCO, por la Universidad de Harvard, por la Universidad de Londres, por el Planeamiento Nacional de Colombia, por el UNICEF, por muchísimas entidades internacionales. Ha tenido muchas evaluaciones y por eso fue que Escuela Nueva en Colombia cuando se implementó masivamente tuve los mejores resultados en América Latina, pero no solamente resultados en lenguaje y matemáticas, sí no en convivencia pacífica, en participación democrática. Estos es muy interesante, porque son otros factores mas allá que los factores académicos.*

Jacqueline: *¿La doctora tenía conocimiento previo de los cambios implementados durante el Programa Escuela Activa, como la terminación de lo convenio con el PNUD y la*

sustitución del gobierno estudiantil por lo colegiado estudiantil? ¿En su opinión, traído algunas consecuencias?

Vicky Colbert: *Nunca tuvo conocimiento, porque son decisiones internas del Brasil. No sé lo que están haciendo con las escuelas multisseriada, no sé. Pero me gustaría mucho de saber acerca de lo que está se pasando, eso me gustaría mucho. Nunca supe de la finalización del Programa. Lo que me han dicho, pero no me consta, es que estaban usando aspectos del modelo, como la metodología de las guías para reactivar el Programa del Campo, no, el programa de la educación en el campo, pero no sé nada más. Me gustaría, pues, me dices que han cerrado muchas rurales, eso no sabía. No sé qué está pasando, se están cerrando escuelas pequeñas. Eso es muy grave! Se cierran las escuelas pequeñas, las multisseriadas, por qué? Porque otras que quedan cerca de las familias del campo. Entonces, comenzamos a ver: los padres no mandan las niñas, se las escuelas quedan lejos, se no quedan cerca. Comienza a debilitarse. No sé lo que está pasando en Brasil, me interesaría muchísimo. Y yo quisiera reactivar algunas cosas en Brasil, pero, yo creo que va a ser con el gobierno actual para saber que está haciendo con las escuelas multisseriadas. Ahora nosotros, en Colombia ya hemos llevado esto al urbano, no solamente lo rural. Aquí lo llamamos Escuela Activa Urbana, tenemos llevado a la población migrante, por la flexibilidad que tiene. Y inspiró algunos modelos flexibles, incluso inspiró un programa brasileño que se llama Aceleración de Aprendizaje, eso se inspiró en Escuela Nueva, dicho por ellos. Por eso le sorprendió uno que le quieran dar tanto énfasis político a algo que es eminentemente pedagógico, y que lo que haces es poner en la práctica las ideas más modernas de la pedagogía. El premio que ganamos el año pasado, el WISE, fue el premio mundial más importante a la innovación educativa que ha tenido impacto en la vida de muchas personas, que no es solamente una innovación de la academia, sino que realmente ha tenido resultados y impacto.*

Jacqueline: *¿La doctora tenía algo mas para agregar?*

Vicky Colbert: *Querida Jacqueline, me encantó verte, escucharte y siga con el empurre y seguiremos con el contacto. Te felicito por la persistencia, es una luchadora como yo , porque aquí nos ha tocado luchar mucho contra todas las frases políticas de carrón.*

Jacqueline: *Mui gracias por su colaboración con nuestro trabajo.*

APÊNDICE V

Identificação de Thiago Thobias, transcrição da entrevista e Termo de Autorização

➢ Identificação de Thiago Thobias - Curriculum Lates[7]

Graduado em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2003).Atuou como Coordenador Nacional de Políticas Públicas e Ações Afirmativas e Assessor Jurídico da ONG Educafro (2004-2008), no Senado Federal como assessor legislativo e Secretário Parlamentar do Presidente da Comissão de Direitos Humanos acompanhando diretamente os debates, elaboração, aperfeiçoamento e monitoramento do Estatuto do Idoso, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Estatuto da pessoa com deficiência, do Estatuto da Juventude, do Estatuto do Índio e do Estatuto da Igualdade Racial (2008-2012). Atualmente no Ministério da Educação ocupa a Diretoria de Educação do Campo, Indígena e para as relações étnico raciais, tendo atuado também na assessoria do Ministro (2012-atual). Tem experiência na área de Direito e Educação, com ênfase em Direitos Humanos e relações étnica raciais e indígenas. **(Texto informado pelo autor)**

➢ Thiago Thobias, entrevista, Brasília, 29 de novembro de 2013

Thiago Tobias, 32 anos, advogado, especialista em Políticas Públicas, Diversidade e Inclusão. Trabalha no Ministério de Educação desde maio de 2012, trabalhou um ano na assessoria do Ministro de Estado da Educação, Aloizio Mercadante Oliva, e desde 21 de março de 2013, assumiu o cargo de Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.

Jacqueline: Gostaria que o senhor nos falasse sobre a Educação do Campo. Meu foco são as escolas multisseriadas da primeira fase do ensino fundamental. O que o senhor acha destas escolas? Quais as políticas que estão sendo aplicadas nestas escolas?

Thiago: Na Educação do Campo é importante dizer que no Brasil temos cerca de 30 milhões de pessoas que vivem no campo. Hoje temos cerca de 300 bilhões de exportação, ou seja, é uma política que tem de ser prioritária. Quando olhamos todos os indicadores econômicos e sociais, a defasagem do campo é gigantesca, principalmente no campo educacional. Hoje, no Governo Federal, são prioridades as pautas de Educação do Campo. A Presidenta Dilma, o Ministro da Educação Aloizio Mercadante e toda a equipe do MEC focou isto como prioridade, a Educação do Campo.

Vou contar uma história: Eu não conheço, mas ouvi falar que Ministro Fernando Haddad, ao sair do Ministério da Educação, foi questionado pela Presidente Dilma: O que

[7] Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4241982Y2

você ainda não fez no Ministério da Educação e acha que deveria ter feito? Ele disse: O que eu mais deveria ter feito e não consegui fazer foi escola do campo. Ela disse: Então, antes de você sair, tente fazer algo para organizar.

Com isto, em 2012, surgiu o Programa PRONACAMPO, que faz parte de nossa Diretoria e que trabalha quatro eixos principais: gestão, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada, educação de jovens e adultos, educação profissional e infraestrutura física e tecnológica. O PRONACAMPO hoje se tonou uma porta central do Ministério da Educação. Você pega uma política de quarto plano e, nesta lógica da Presidenta e dos Ministros, torna uma política de primeiro plano no Governo Federal. É um olhar específico para a educação do campo, pois você inclui indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, além de trabalhar todas as dimensões educacionais do Ministério da Educação, que são basicamente dentro destes quatro eixos, e, ainda, gera o fortalecimento da política.

Jacqueline: O senhor sabe quantas escolas rurais, multisseriadas, da primeira fase do ensino fundamental existem hoje?

Thiago: Outra coisa que é importante são os dados dos indicadores. A população do campo, na faixa etária de 0 a 5 anos, corresponde a 10% da população do Brasil no campo; de 6 a 14 anos = 19%; de 15 a 17 anos = 6%; de 18 a 29 anos = 20%; e de 30 anos ou mais = 45%. Temos, assim, um total de 74 mil escolas no campo, hoje. Nos últimos dez anos, nós fechamos 40 mil escolas no campo. Nos últimos cinco anos, nós fechamos 13 mil escolas no campo, ou seja, é um dado alarmante. Nas escolas multisseriadas, destas 74 mil, nós temos 52.675 escolas. O dado exato é 73.550, conforme o Censo de 2012. No Censo do ano passado eram, aproximadamente, 74 mil escolas. É por isto que chamei de 74 mil, porque escolas estão sendo fechadas em razão de um processo de nucleação. Mas no último Censo de 2012 foram somadas 52.675 escolas multisseriadas, ou seja, 71% das escolas do campo são multisseriadas. Um número grande, não?

Jacqueline: O que está sendo feito sobre o fechamento das escolas rurais? O que o senhor pensa sobre esta nucleação, este encerramento, esta extinção das escolas rurais?

Thiago: O primeiro ponto é que, fazer uma criança se deslocar 50 km ou 100 km para ir à escola é um crime. Segundo ponto é que, nós, do Ministério da Educação, temos feito uma política de transporte escolar, para transporte intra-campo. São ônibus e micro-ônibus tracionados que percorrem pequenas distâncias, sem que fiquem fazendo grandes deslocamentos, dentro do eixo da infraestrutura. Terceiro ponto é que, encaminhamos um projeto ao Congresso Nacional, que está na Comissão de Constituição e Justiça, da Câmara dos Deputados, quando foi lançado o PRONACAMPO, que diz o seguinte: determinada escola só pode ser fechada após passar por análise do Conselho Municipal ou Estadual de Educação. Não pode ser fechada só por simples determinação do prefeito ou de qualquer outro gestor. Tem que ser fechada após ter sido ouvido um conjunto. Isso é uma tentativa de estancar as escolas, só que apenas isto não basta. Achamos que deve ter um conjunto de ações. Hoje, aqui na Diretoria, estamos com um processo para estudo de pequenas escolas, a fim de estancar um pouco o fechamento, por meio, por exemplo, de financiamento. Hoje, quando pegamos as pequenas escolas, com até 60 matrículas, aproximadamente 38 mil

escolas, elas têm 68% de alunos que são beneficiados com o Programa Bolsa Família. Como as escolas do campo são principalmente escolas territorializadas, nós sabemos que quem está ali, não está muito acima da faixa. Por isso eu falo que 68% é 100%. Quanto menor a matrícula, maior o número de crianças do Programa Bolsa Família nestas escolas. Nós temos, aproximadamente, 3.800 escolas com até 5 crianças que são 100% do Bolsa Família. Esta escola não tem sustentabilidade econômica e financeira, nós escutamos que existe, inclusive, manifestação do Ministério Público, dizendo que tem que fechar a escola pelo princípio da economicidade e da eficiência. Realmente, não dá para pagar o piso se você não tem o mínimo, ou seja, não tem uma merendeira ou sequer uma pessoa para ajudá-los a fazer a limpeza da sala de aula. Então, nós estamos estudando junto ao MDS e ao MDA <<esta é uma proposta nossa>> que a escola seja uma unidade de política pública, que tenha um financiamento para além do FUNDEB. Acho, inclusive, que o FUNDEB vai ser discutido lá, nós vamos querer discutir o recurso para as escolas de Educação do Campo, com a finalidade de que tenha uma conta separada, nós já fizemos isto. Eu participei, com o Ministro, da construção do Brasil Carinhoso, que você adianta 50% do recurso do FUNDEB, por matrícula, para as matrículas do Programa Bolsa Família. Assim, nós queremos seguir o mesmo princípio destas pequenas escolas e garantir a sustentabilidade delas, dando um recurso de 50% a mais do FUNDEB, 50% ou 100%. Eu estou defendendo 100%, mas pode ser 50%, para que este recurso vá para a escola, em uma conta separada, e que possa garantir estes recursos de manutenção, custeio, enfim, para dar um fôlego para esta pequena escola. Acho que isto é uma solução para estancar o fechamento, depois é garantir qualidade, mais educação, garantir os mesmos recursos de uma escola urbana, que é difícil também uma escola urbana, mas em vista do que nós temos no campo, acho que é uma maravilha.

Jacqueline: Gostaria que o senhor aprofundasse uma pouco mais sobre o assunto do transporte escolar. O que o senhor acha sobre o transporte escolar?

Thiago: Eu acho o transporte escolar extremamente importante. Nós temos um programa específico, que é o Caminho da Escola, em que disponibilizamos ônibus, lancha e bicicleta. Quando se fala principalmente em educação do campo, existe o problema do transporte escolar, sendo necessário que o ônibus seja tracionado, que aguente ter acesso para fazer o transporte intra-campo. Isto é importante, isto nós temos de frisar. Mas quando a gente olha as Regiões Amazônicas, é necessário que se tenha lancha para o transporte dos alunos. Hoje, a meta do PRONACAMPO para aquisição de transporte, do Caminho da Escola, é de 8 mil ônibus, 180 mil bicicletas e 2 mil lanchas. O total hoje que já adquirimos, em 2012 e 2013, são de 16.241 ônibus. Lancha é mais difícil, porque nós compramos o barco escolar e, à primeira análise, tiveram alguns problemas, porque para o barco não é que nem ônibus, é um a um que é feito. É um trabalho artesanal. Quando olhamos nas regiões da Amazônia, vemos grande dificuldade. Muitas vezes o pessoal fez um barco, que o motor era à gasolina e não viu que tinha de ser a diesel. Existem alguns lugares que não dá para ser lancha grande, tem que ser um barquinho um pouco menor. Foram realizados estudos de rotas, além de termos iniciado uma licitação. Não é simples, mas a gente vai garantir 700 lanchas este ano, neste processo artesanal, e com foco no Pará, na Amazônia, pegando estas comunidades ribeirinhas e indígenas, que é a única forma viável de transporte. As bicicletas também são um barato,

bicicletas e capacetes. A gente quer comprar 180 mil bicicletas. Já compramos 63.438, até agora. Tudo isso depende do pedido, o MEC disponibiliza gratuitamente, só que depende da adesão do gestor. Isso na política do campo, indígena e quilombola é um fator que dificulta muitas vezes, porque depende do olhar político do gestor que está lá na ponta. Ele tem uma série de demandas e esta política, muitas vezes, não é uma política prioritária. A demanda é ele apertar o telefone e dizer: ‹‹Eu quero receber o ônibus. Eu quero receber a lancha. Eu quero receber a bicicleta e os capacetes››. Muitas vezes nós temos de fazer uma gestão maior de mobilização nestas áreas, para poder garantir que a política chegue até a ponta, ao beneficiário. Isto é um pouco do transporte escolar.

Jacqueline: Os prefeitos fecham as escolas sob a alegação de falta de alunos, mas acreditamos que quando uma escola é fechada, acelera-se o fechamento desta comunidade. O que o senhor acha sobre o papel da escola rural com o desenvolvimento local? Existe alguma ligação?

Thiago: Isto com certeza! Eu acho que você fechar uma escola, mesmo que tenha um só aluno, é um crime hediondo. O nosso olhar é a escola como unidade de política pública, porque a escola, para quem está na população do campo, é mais do que uma escola. Ela é um espaço de convivência, de integração, de relação. A gente até criou um modelo novo de escola. É um novo projeto de escola para o campo. A gente ainda não conseguiu fazer esse formato novo de escola, que é uma escola que integral. A gente desenvolveu um projeto integrador de escola, dentro do PRONACAMPO. Mas com certeza porque está muito ligado às populações que têm evasão, o êxodo rural, por exemplo, está muito ligado à questão da educação. Na Europa, existem alguns lugares que eles criam uma escola e disponibilizam até uma bolsa para as pessoas retornarem e, assim, as comunidades estão desenvolvendo novamente produtividade. Não sei se tem bolsa, mas tem acontecido muito isso na Espanha, a gente tem visto alguns estudos. Pesquisadores como você, que passam por aqui, têm demonstrado e nos ajudado a pensar, a refletir. Acho que a pesquisa é muito importante, principalmente esta conexão entre a pesquisa e a prática. Nós ficamos muito no olho do furacão, então, quando aparecem luzes novas é bom. A gente até conserta o rumo. Tem que ter esta humildade. Uma escola fechada é a destruição da comunidade. A gente vê isso muito nos dados do ensino médio. A taxa líquida do ensino básico está mais ou menos, mas a taxa líquida do ensino médio é muito baixa, aproximadamente 16% ou 19% de taxa líquida de matrícula do ensino médio. Esse é um grande problema.

Jacqueline: O senhor conheceu o Programa Escola Ativa?

Thiago: Eu conheci de forma superficial. Não posso dizer que eu tenha um grande entendimento do Programa, mas eu conheci. Claro! Este “esqueletinho” aqui, faz parte do kit educacional da Escola Ativa.

Jacqueline: O que o senhor ouviu falar sobre o Programa Escola Ativa? O senhor sabe quais os motivos que levaram à extinção do Programa Escola Ativa?

Thiago: Quanto à política do Ministério da Educação, acho que o Programa Escola Ativa não continua, mas acho que governo, com mudança de gestão, muda também, muda muito o nome. A Escola Ativa foi um grande programa. Existem críticas dos movimentos

sociais em relação à pedagogia, ao método da pedagogia, principalmente ao método pedagógico do Programa Escola Ativa. Eu acho que este é um dos pontos que eu mais escuto nesta minha passagem nos municípios. Mas eu acho que qualquer coisa, para quem não tem nada, absolutamente nada no campo, foi muito importante o Programa Escola Ativa chegar a estas comunidades. Eu hoje vejo um conjunto de professores e rede de profissionais, que se formaram a partir do Programa. Na minha concepção e na minha gestão, qual é o meu objetivo? Eu estou construindo uma ponte entre a Escola Ativa e agora a Escola da Terra, que é o novo programa que trabalha para as escolas multisseriadas. É muito importante essa ponte. Nós não podemos destruir a política e chegar aqui apagar, e passar um pincel <<Isto aqui não existiu. Isto aqui é ruim ou isto aqui é bom>> Acho que é muito importante integrar as políticas e as ações. As pessoas passaram por um projeto formativo. Era um projeto formativo nucleado que multiplicava. Eu acho que é uma experiência interessante. Eu acho que o trabalho que você está fazendo vai ser importante, para entender muito isto. As pessoas não conseguem entender direito o que aconteceu. Uma visão múltipla, uma visão de 360º. Uma visão só da administração é uma coisa, mas quando eu vou lá à ponta, vejo o professor feliz. <<Eu participei da Escola Ativa>> batendo no peito, tem orgulho, tem uma marca << Eu fui da Escola Ativa, Thiago. Cadê isto? O que aconteceu?>> Tem outros também que reclamam <<Eu não gostei disto>>, <<Eu acho que deve ser aperfeiçoado>>. A finalização do Programa em si, eu não tenho toda a memória, todo o histórico. Quando eu cheguei aqui já estávamos migrando para outro processo, que é o Programa Escola da Terra, que a gente está criando. Mas temos que estabelecer uma conexão, uma ponte. Este é meu grande objetivo, estabelecer uma conexão de quem participou ou não. Na Escola da Terra, que é o que substitui a formação continuada, o marco seria pegar e formar os professores que não participaram de nenhuma formação da Escola Ativa. Até ali, seriam 14 mil professores, que poderiam fazer adesão à Escola da Terra. Um critério seria que não tivesse participado da Escola Ativa. Isto mostra o reconhecimento da política na formação. Nós queríamos pegar a outra parte que não teve formação. Um grupo teve formação e nós queríamos pegar a outra parte que não teve formação. No entanto, tiramos esta trava, para abrir para todo mundo que queria fazer a formação. Mas quando a gente tirou a trava, foram 83.483 professores que falaram assim: <<Eu quero fazer formação continuada na Escola da Terra>>, ou seja, o percentual de professores que querem fazer formação na Escola da Terra, das escolas multisseriadas, nós tínhamos o indicativo de que seriam 69 mil o total de professores, em escolas multisseriadas. Nós sabemos que tem diferença no Censo, existem alguns erros. Mas, de 69.005 professores de escolas multisseriadas no país, nós recebemos adesão de 83.483 que querem fazer a formação em escolas multisseriadas. Outra trava que tiramos foi quando incluímos as escolas quilombolas, que não precisavam ser somente escolas multisseriadas, porque precisam de uma formação e não recebem. Gerou, assim, outra demanda reprimida. Isto, com adesão dos Secretários Municipal, são 3.548 municípios que têm escolas multisseriadas no país, chegando a 83% dos municípios que têm escolas multisseriadas e fizeram a adesão (INEP, 2012). Dos 3.548 municípios, apenas 616 municípios não fizeram adesão à formação de escolas multisseriadas, da Escola da Terra. No entanto, a Universidade não vai ter capacidade para formar todo mundo. A Universidade tem 7.500 vagas para

conseguir formar todo mundo este ano. No ano que vem mais 7.500 vagas, ou seja, a Universidade vai conseguir formar 15 mil, dos 83 mil. Como é que a gente faz?

Estou com uma proposta de comprar um computador para cada um dos professores destas escolas. Vou mandar um kit de formação. Estabelecer isto como uma proposta de formação. Quero criar um programa na TV Escola, chamado programa Escola da Terra. Para quem não tem nada, nós precisamos de alguma coisa. Temos que trabalhar com tecnologia. Então os professores irão receber um notebook, bonitinho, amarelinho, com o jogo do MEC. Vão receber um kit DVD com vários programas de formação. Vão abrir o computador e aprender a mexer. Vai ter alguém falando ‹‹Aqui é o kit da Escola da Terra››. Os professores podem aprender a mexer com mapa, com globo, podendo desenvolver várias pedagogias. Vão receber uma caixa bem bonita, com vários CDs, com todos os programas que são interessantes para a formação, e depois irão à Universidade realizar a formação. Nós não descartamos o papel da Universidade, que é muito importante. Por isto que é formação continuada, ela nunca para. Mas o notebook permite que você desenvolva ferramentas, passe filmes, ou seja, aguce a criatividade. Eu quero mostrar que estes professores são importantes, também. Como eu não vou conseguir chegar até eles neste momento, eu quero dar um recado, que eles são muito importantes para nós, e que, eles podem buscar caminhos diferenciados também. O computador vai conseguir auxiliá-lo na busca de informação, onde eu possa mandar informação de conteúdo. Tem lugar que não tem energia elétrica, mas às vezes na sede da comunidade tem, e o computador pode durar um pouquinho mais. Nós vamos fazer um trabalho de integração pedagógica para pagar uma bolsa para alguém da secretaria, que possa ter esse diálogo com os professores. Existem algumas experiências interessantes, que ainda estamos construindo.

Jacqueline: Posso colocar na tese?

Thiago: Pode.

Jacqueline: Nós sabemos que muitas escolas rurais, multisseriadas, que se encontram isoladas, não possuem nem energia elétrica. Quando possuem, a energia é de má qualidade, com constantes quedas. A grande parte dos professores e professoras destas escolas, nunca fizeram um curso de informática e não sabem lidar com um computador. O que vocês propõem para resolver estas deficiências?

Thiago: Destas 73.550 escolas, cerca de 10 mil, não possuem energia elétrica. Até o ano passado, eram 11.140, agora como fecharam algumas este número reduziu. Não é que a energia chegou, mas a escola que fechou. Qual que é o nosso trabalho pelo Ministério da Educação? Todas, absolutamente todas as escolas, terão energia elétrica. Nós estamos fazendo o georreferenciamento destas escolas. Em parceria com o Ministério de Minas e Energia, por meio de um programa chamado Luz para Todos, nós estamos georreferenciando as escolas e levando energia elétrica. Até o final deste ano, nós vamos conseguir referenciar 5.500 escolas e as demais, vão ficar para o ano que vem. Nós mandamos por lote, pois são contratos no Programa Luz para todos. Por exemplo: o estado de Tocantins tem um contrato e precisa mandar urgente, assim nós dificultamos um pouco o georreferenciamento, mas estamos mandando em parceria com eles. Nossa proposta é levar energia para todas estas escolas a

partir do Programa Luz para Todos, que tem capacidade técnica para isto. O caso da Amazônia, em escolas indígenas, é a grande dificuldade que temos para isto. Tem, ainda, a questão de energia monofásica ou bifásica, mas acho que a tecnologia é uma coisa que veio para ficar. As crianças hoje já nascem, são nativas digitais e nós somos emigrantes digitais. A tecnologia veio para ficar e, para a escola do campo, nós queremos a mesma qualidade de toda e qualquer escola, mas principalmente para o professor. O professor faz tudo por amor à educação, o professor é aquele que ama a educação e que tem uma busca incessante para conseguir fazer as transformações. O professor do campo também é um extremo apaixonado, só que nós não conseguimos chegar até ele. Acho que com a tecnologia a gente pode chegar até este professor. Hoje tenho um debate com o FINEP, de que são três milhões que o Ministério da Educação está investindo para desenvolver as novas tecnologias. Dentre os principais pontos, nós colocamos a questão da comunicação, pois seria de extrema importância que todos tivessem uma comunicação via rádio ou via telefone, pelo menos, com estas escolas. Eu não consigo falar aqui do MEC. A gente não consegue sair daqui e levar ou transmitir informações, dizendo a eles: ‹‹Você é muito importante para nós. Você é muito importante para estas crianças. Nós queremos dar para você o que for de melhor››. Nós não conseguimos ter esta comunicação e às vezes as Secretarias de Educação também tem esta dificuldade, de infraestrutura. Por isto que nós pensamos nesta melhoria. Acho que a televisão é um desafio grande, não estou inventando nada. Nosso satélite está do lado da Rede Globo. Nas escolas do campo, todo mundo tem uma parabólica em algum lugar que pode ser acessada. Mas nós temos que mostrar para a sociedade que isto é cada vez mais importante. Por isto que é uma luta grande para conseguirmos criar e implementar um programa. Não sei como vamos fazer, mas nós queremos dizer isto. Importante é ter que trabalhar a questão da infraestrutura. Precisamos dizer à sociedade que as escolas do campo são importantes, que as multisseriadas são importantes, e sacar os problemas, enfrentar e solucioná-los. Sair da invisibilidade é o grande lance. Eu sei que todo mundo assiste o Globo Rural, no campo, viu? Porque aonde eu vou, todo mundo assiste o Globo Rural. Por que não ter uma televisão? Por que não um Globo Rural falando em educação do campo, das escolas multisseriadas? Porque as pessoas assistem. Esta é a máxima da comunicação e da importância de se chegar lá. É um grande desafio. Acho que é um grande desafio principalmente pelo curto espaço de tempo, porque nós chegamos depois e já está acabando, acelerado. Mas acho que o otimismo é o mesmo. Tem que ser a mesma energia. Criar acúmulo para quem vem depois. Acho que quem vem depois, vai flutuar em várias ideias, mas, em algum momento, pode chegar até aqui. Tem que ter uma memória. Nós temos tentado fazer as ações para construir uma memória, para quem vem depois, independentemente de governo, porque quem sentar em uma cadeira como a essa, é alguém ligado à educação, e que tem este amor e paixão. Não sei tão quanto, pode ser maior, pode ser menor, pode ser o mesmo. Mas vai querer buscar solução. Nós queremos deixar alguma coisa estruturada para que as pessoas tenham um maior número de escolas com energia. Transporte é difícil, não é? Entregar é difícil. Em cada programa deste é difícil entregar um computador, uma correspondência nestas localidades, além da merenda escolar. Para uma merenda diferenciada, nós pagamos 30% a mais. Nós queremos 30% de agricultura familiar, mas é difícil de chegar, não chega o produto. Isto é uma coisa de médio e longo prazo, mas tem de começar, não tem jeito.

Jacqueline: Voltando à questão das Universidades. Nós sabemos que a formação acadêmica é muito voltada para o pensamento psicológico, sociológico, filosófico, ou seja, para **o que fazer**. Os professores da zona rural têm muita necessidade do **como fazer**. Com a extinção das escolas normais, que trabalhavam o **como fazer**, que eram escolas profissionalizantes de **como ensinar**. Hoje ficou um hiato. Vocês conseguem, com este trabalho junto com a Universidade, quebrar este hiato, ou seja, que Universidade ultrapasse a teoria sobre **o que fazer**, passando para a prática do **como fazer**?

Thiago: A Universidade é o nosso espaço de excelência da educação. Nós contamos muito com a Universidade, sendo muito importante em todos os processos formativos da educação do país. Só que o perfil desta Universidade está mudando, passando a ter um perfil elitista, com pouco foco de integração na educação básica, mas tem algumas ações que eu quero dar um exemplo, que estão ajudando nesta mudança. Nós sabemos que é um processo histórico formativo. Por exemplo: Hoje no Ministério da Educação, toda a formação básica é feita a partir da Universidade, ou seja, cada vez mais os professores da Universidade têm de se preocupar, pois estão lá para fazer formação em todas as áreas, desde a área de educação ambiental, até a área do campo, indígena. Todos os processos formativos estão passando pela Universidade. A Universidade está passando por uma transformação. Primeiro a transformação de interiorização. Os campi têm sido interiorizados e ampliados, tanto nas Universidades, quanto nos dos Institutos Federais. Depois se iniciou um processo de democratização da Universidade. A Universidade está aprendendo muito, como nós aqui do MEC estamos aprendendo. Neste processo de democratização, os debaixo estão chegando. É um movimento que não tem mais mudança. Por exemplo: De todas as vagas, absolutamente todas, de todos os cursos, de 2016, 50% destas vagas serão para alunos de escolas públicas, pessoas com renda de até um salário mínimo e meio, negros e indígenas, ou seja, é uma mudança de concepção. A Universidade passa a ter também uma mudança de concepção de olhar. Nós temos ajudado a Universidade a pensar na educação do campo a partir de algumas ações: Primeiro o PIBID[8], que um programa para licenciatura feita pela CAPES. Nós temos a PIBID Diversidade, onde a gente paga uma bolsa diferenciada, para que os professores e alunos possam ter esta questão da pedagogia de alternância, e possam ir até o campo e possam ter este trabalho do campo. Eu sei que não é simples, que têm muitos professores que não querem fazer e que não vão fazer. Tranquilo, é legítimo, mas isso já é uma política, já está no plano político pedagógico. O professor quando vai dar aula, ele já sabe que tem que fazer aquilo. Para mim, a maior revolução de todos os tempos da educação do campo, foi o projeto chamado PROCAMPO, em que nós criamos cursos de licenciatura do campo, em todo o país. São 31 Universidades e 500 vagas ‹‹inclusive você se quiser, tem várias abertas. Não sei qual a sua profissão, mas já pode ser professora em várias vagas abertas. Você pode concorrer, o que é a maior revolução››. Nunca teve tanta vaga para professor no campo. A hora que ele recebe, ele vai ter que fazer o trabalho de ir ao campo da pedagogia de alternância. Nós temos um comitê que fiscaliza este professor. É feita uma entrevista. Na hora que ele assina a ficha na entrada da Universidade, ele tem de se desenvolver não só ali, no bem bom da Universidade, ele vai ter de por o pé no barro. A maioria do pessoal que está entrando já tem

[8] **PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade.

um pouco desta militância. O perfil que a gente vê, já entende esta infraestrutura e o formato de ter aulas no campo. Nós vamos ter, até 2015, 14.850 professores cursando licenciatura do campo. Mais do que isto, nós vamos ter núcleos de professores para pensar e construir a política do campo. Porque, para cada curso, são 5 ou 6 vagas de professores, que estão entrando. Esta é a capacidade da Universidade de construção de políticas e de enraizar políticas. Por isto que eu falo: É deixar para quem está chegando. Quando você joga para dentro da Universidade novas pessoas, pessoas com experiência para lidar com isto, elas vão ter uma capacidade de melhor articulação em desenvolver alternativas. Existe a questão da alfabetização, que é um drama gigantesco no campo, e nós contamos com estes alunos. Tem, ainda, as escolas multisseriadas, que vamos ter que solucionar este problema, não é possível. Tem a questão de infraestrutura, da gestão, da formação, das práticas pedagógicas, enfim, da educação em tempo integral. Nós saímos de 700 escolas de educação em tempo integral, e a nossa meta, para 2014, eram de 10 mil escolas. No primeiro ano, fizemos 9.975 escolas e agora estamos com 19 mil. O que é isto que está acontecendo? Educação em tempo integral no campo? Como vamos lidar com isto? Qual a melhor prática pedagógica em tempo integral? Nós não temos as respostas. Nós temos os macro-campos, nós imaginamos, mas saímos de 700 escolas, passando para 19 mil escolas, em dois anos, em um ano e meio, na verdade. Isto é uma revolução tremenda, porque você considera os Saberes da Terra, da comunidade, por exemplo. Você traz pessoas para a atividade. Nós temos que monitorar muito bem isto. Tem que entender para não ter problema e a Universidade vai nos ajudar nisso, além destes alunos nos ajudarem nisso também. No final vão ser 41 cursos, porque também ainda existem os Institutos e o total são 585 professores Universitários.

Jacqueline: O que é o Programa Escola da Terra?

Thiago: O Programa Escola da Terra é um programa de formação continuada, que nós trabalhamos em articulação com os estados e com os municípios. É uma proposta de que sejam atendidas todas as escolas multisseriadas e as escolas quilombolas, que não são necessariamente multisseriadas. Nós trabalhamos em parceria com as Universidades Federais que já têm experiência na educação do campo, para fazer a formação, que já têm núcleos específicos de formação na educação do campo, além de experiências em aperfeiçoamento e especialização em matemática. São professores que são reconhecidos nacional e internacionalmente nesta área.

Jacqueline: O Programa Escola da Terra trabalha com alguma metodologia diferenciada, ou é a mesma metodologia utilizada de maneira geral nas escolas?

Thiago: Hoje os materiais produzidos, diferentes da Escola da Terra, são os produzidos pelas próprias Universidades, pois o núcleo de professores dessas Universidades tem um projeto pedagógico específico, que nos apresentam, demonstrando que eles já têm experiência em trabalhar com as escolas multisseriadas. Assim, porque não estamos apostando em um material único? Por causa da diversidade, da diferença de tem nas próprias regiões. Você vai trabalhar com professores das escolas do campo da Região Norte é diferente de trabalhar com escolas do campo da Região Sul, Sudeste e Centro Oeste. Porque as escolas do campo do Sul e do Sudeste, você consegue chegar até o campo. Tem dificuldades, mas

com transporte você chega. No Norte e no Nordeste, as dificuldades de locomoção e as especificidades são diferentes, abrange muito a população ribeirinha. O material hoje é desenvolvido pela Universidade e não tem material único. Na proposta que queremos jogar no computador, queremos pegar todos estes materiais, apresentar com um conjunto de materiais de todas estas Universidades, para professores, a fim de que tenham uma visão ampla e não de forma restrita a um material único, conforme o da Escola Ativa, que tinha um material único que era distribuído.

Jacqueline: Estes materiais são os livros?

Thiago: Não são livros necessariamente, podem ser textos, podem ser produções que utilizam produções dos próprios professores no decorrer da formação. Então, não são livros. Hoje, o único projeto que nós temos com livro é o Programa Nacional do Livro Didático do Campo. Antes, nós comprávamos o livro didático, que era igual para todo mundo. Hoje, pela primeira vez, nós lançamos um programa que é o Programa Nacional do Livro Didático, específico para o campo. São analisados pelas Universidades também, sendo este um processo do MEC. Eles analisam e apresentam um catálogo de várias coleções que podem ser utilizadas, e o professor, lá na ponta, que escolhe ‹‹Eu quero usar este ou este, ou aquele››, mas é um material específico para o campo. Muitas escolas não fizeram a adesão deste programa, porque acharam que era mentira. Acharam que não havia o material específico do campo. Acho que 35% das escolas não fizeram e ficaram esperando, pois não saiu no mesmo período. O pessoal pegou logo o livro urbano para não ficar sem nada. Os demais, nós conseguimos complementar com o livro do campo. É um pouco isto a Escola da Terra. O principal princípio da metodologia é utilizar os saberes da terra, ou seja, os saberes ali da localidade do campo, que trabalha a especificidade. Esse é o grande requisito.

Jacqueline: Com fazer isso?

Thiago: Isso é a partir da expertise dos professores destes núcleos. Eles apresentaram os projetos políticos pedagógicos, apresentaram como vai ser feito o trabalho e nós fazemos uma análise da equipe, de como seriam estes projetos. A gente avalizou e agora eles estão produzindo, o que inclui também a produção de materiais. É importante a produção de material local, para nós criarmos um acúmulo específico.

Jacqueline: O Senhor deseja acrescentar alguma coisa?

Thiago: A respeito da infraestrutura das escolas. Eu quero falar um pouco sobre infraestrutura que nós criamos com o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE campo, que é para infraestrutura e pequenas reformas das escolas do campo e o PDDE água, que é para dar infraestrutura de água. O PDDE campo pode ser de 10, 13 e até 15 mil reais. Nós pegamos, pelo censo, as escolas que não têm água e mandamos dinheiro direto para a escola, cerca de mil e três mil reais. Eles conseguem criar uma cisterna, uma cacimba, um poço, e conseguem articular na região, para levar água às crianças. Outra proposta nossa, dentro do Programa, é a construção de escolas. Acho que é uma prioridade, em sintonia com a primeira pergunta que você fez. Nós temos uma meta hoje, de aprovar projetos para a construção de escolas até 2014, de três mil projetos aprovados. No primeiro ano, nós tínhamos uma meta de 300 projetos e aprovamos 416. Agora, nós estamos com uma meta de mil projetos e vamos

avaliar mil e quinhentos projetos até o final do ano. Se nós conseguirmos aprovar mais, melhor. Eu acho que a construção de escola é um projeto positivo. Temos também os recursos que destinamos para a reforma, o que para a escola é um recurso significativo e esse é um projeto de metodologia de uma escola diferenciada para o campo, que tenha quadra, que tenha educação infantil, alojamento, espaço módulo teto etc. Esse formato novo de escola que estamos apostando é em cima do regime diferencial de contratação. Estamos terminando toda a parte técnica. Existem alguns questionamentos iniciais do Tribunal de Contas sobre a metodologia, principalmente a respeito das creches. Mas nós estamos de olho nas creches, para ver se nós conseguimos adotar este módulo construtivo. Qual é o problema? Nós temos dinheiro para construir a escola, mas às vezes é mais caro deslocar o material, do que a própria construção da escola. Dentro do projeto construtivo, que estamos chamando de fator de risco para construir as escolas, se ele vai construir uma escola e ao chegar tem um poço, tem uma pedra, tem alguma coisa, nós vamos colocar isto dentro da licitação. Aqui nós temos uma capacidade maior de construir pelo Governo Federal, a partir de uma adesão. Nós queremos colocar este fator de risco para também ter o valor de deslocar o material, porque o pessoal ganha a licitação e depois desiste no meio do caminho, porque fala que vai ficar muito caro, que não vai compensar. Nós temos casos como este no país. Este fator de risco vai ser importante para construir estas escolas.

Jacqueline: O senhor quer acrescentar alguma coisa?

Thiago: Não.

Jacqueline: Muito obrigada, por contribuir com o nosso trabalho.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Thiago Thobias**, abaixo firmado e identificado, autoriza a aluna **Jacqueline Bezerra Cunha**, portadora do **RG nº 1.506.064** e inscrita no **CPF nº 315.972.461-15**, a utilizar a entrevista concedida em 29/11/2013, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou, ainda, destinada à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série, de que trata o presente instrumento, a aluna Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, poderão dispor livremente da mesma para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por elas autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo ao entrevistado qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Brasília, 17 de Fevereiro 2014.

Assinatura: _____

Nome: Thiago Thobias

CPF: 282.503.228-00

Endereço: Ministério da Educação, Bloco "L", Anexo I, 4° Andar, Sala 40, CEP: 70047-900.

APÊNDICE VI

Identificação dos prefeitos, transcrição da entrevista e Termo de Autorização

➢ Entrevista do prefeito de Abadiânia – 27 de novembro de 2013

Wilmar Gomes Arantes, advogado, pós graduado em Administração Pública. Nasceu em Abadiânia. É fazendeiro e filho de fazendeiros. Primeiro mandato com prefeito. Foi vereador por dois mandatos, secretário de administração da prefeitura de Abadiânia por cinco anos e meio. Já trabalhou em mais de vinte municípios como: Abadia de Goiás, Buriti de Goiás, Mossamedes, trabalhou na Amazônia implantando municípios.

Jacqueline: Como falamos anteriormente, estamos aqui hoje por causa do meu trabalho de doutorado sobre a educação rural e o foco de meu trabalho é o Programa Escola Ativa. Eu gostaria de saber se o senhor conheceu o Programa Escola Ativa, adotado nas escolas da zona rural de Abadiânia ou de algum município que o senhor tenha trabalhado?

Wilmar: Eu conheci sim. Ouvi falar muito da extensividade, da importância do projeto, mas não vivi assim, exatamente, não, porque sou de outra área, não sou da área da educação. Mesmo na época em que eu tinha mandato de vereador, não consigo lembrar se coincidiu ou não, com o projeto. Mas mesmo sendo um vereador, é a execução de um projeto nas escolas. Sinceramente, eu sei mais por ouvir falar. Inclusive a Secretária de Educação estava falando, que tinha material de qualidade. Enfim, hoje não tem mais o Programa, ou seja, se era coisa boa, foi ruim ter acabado. Só que a Escola Ativa era mais voltada para a zona rural, específica para a zona rural, e hoje não tem mais escola rural. Hoje se quiser fazer Escola Ativa, tem que ser na zona urbana.

Jacqueline: Por que o município hoje não tem mais escola rural?

Wilmar: Porque a escola urbana tem muito mais qualidade. Quando você trabalha com os alunos na escola seriada, você tem professores de melhor qualidade. Tudo até a própria escola, a estrutura das escolas, os professores são melhores, mais atualizados e até tem mais tempo para poder lidar com aquela matérias. Quando você coloca o multisseriado na zona rural, você tem que ter dó do professor e tem que ter pena do aluno. Porque o aluno vai aprender pouco. Vamos supor que você chegue na escola da zona rural 8 horas da manhã, começa as aulas e vai sair às 11 horas, portanto três horas de aula. Só que 3 horas de aula tem que ser distribuído para o primeiro, segundo, terceiro ano... Se for contar o tempo que o professor dedica para aquela séria, que é sua, não vai passar de meia hora, uma hora. As vezes você anda dez, quinze, vinte quilômetros para ir para a escola rural, chega lá para estudar meia hora, uma hora. As vezes acontece de você anda atoa e não vai aprender nada. A

lucratividade disto ai é muito pequena. Quando você traz para a escola seriada, ai sim, você tem separado por aulas. Você tem no mínimo 40 minutos de cada matéria. Se você tiver 4 horas durante o dia, tem quatro 40 minutos de cada matéria, por dia. É claro que isso é muito melhor. É claro que isto é mais descansado para o professor, porque ele não tem que preparar tantas aulas. É claro que é muito melhor para o aluno, porque ele aproveita muito mais. Na verdade a escola multisseriada acabou, porque acabou mesmo. Não tem alunos, não sei se você sabe, mas hoje você não encontra esta quantidade de alunos, na zona rural, para encher uma sala de aula. Multisseriada ou sem multisseriada, você não encontra os alunos. Por que a escola do Bávaria, que foi uma das últimas que fechou aqui no município, não existe mais? Porque os alunos acabaram. Chegou a um ponto que estavam restando três alunos. Como vamos colocar um professor à disposição e manter uma escola? Isso é ridículo pensar em manter uma escola, com três alunos. Não é possível. O que nós fizemos? Estamos trazendo os alunos. Assim, no município de Abadiânia restavam, quando nós assumimos aqui, restavam três escolas. Das cerca de 35 escolas que tinham, no passado, quando eu era Secretário daqui, de 1983 à 1988. Tinham uma ou duas escolas dentro da cidade e o restante era espalhado pelo município a fora. Naquela época era assim, tinham muita escola rural e poucas escolas na zona urbana. Hoje tem nada na zona rural, tudo na cidade e transporta-se os alunos. O que era 35 escolas no passado, assumimos agora com três escolas rurais. Só que três escolas com pouquíssimos alunos, tinha uma com dois alunos. Uma escola perto de Planalmira, por exemplo, em um distrito, entre Anápolis e Corumbá, chegou ao ponto, que tinha dois alunos. É melhor mandar um carro passar lá e pegar os alunos. Foi fechada este ano a Serenata, o Barro Amarelo e a escola Polo, que fica perto da pista indo para Anápolis, logo atrás do posto Mangueirão, pertinho da cidade, perto da pista, mas não tinha aluno. Inclusive uma super escola, com quatro salas de aula, bem feita. Beleza a escola, em termos de prédio físico, boa demais. Hoje inclusive tenho um problema, assim, entre aspas, tenho várias escolas do município, que os prédios estão bons e estão sem uso. Vou estudar uma forma de fazer um comodato com alguém, para poder deixar a pessoa usar, porque é até ruim se deixar. Dizem que casa, construção, edificação, ficar fechada estraga mais do que, ficar aberta com gente morando. Um engenheiro estava me explicando que, é porque você fecha as portas e a pressão, de fora para dentro, que vai entortando a madeira, vai criando bicho nas paredes, na verdade estraga mesmo. Uma casa fechada ao longo dos anos, estrega mais do que se estivesse aberta.

Jacqueline: O senhor disse-me que estudou em uma escola multisseriada.

Wilmar: Quando eu tinha sete anos, na escola Ponte Nova.

Jacqueline: Qual é a sua lembrança desta escola? O que o senhor achava desta escola? Esta escola foi importante para o senhor?

Wilmar: Foi super importante. Ai é que está a questão, que pode levantar uma polêmica. Eu tinha sete anos de idade, era meio molho de menino. Eu lembro que tinham uns 40 meninos na sala de aula. A professora era uma tia minha, que morava lá perto. Eu fiquei um ano, venceu um ano e meu pai resolveu levar eu e minha irmã para uma escola particular, em Anápolis. Com este um ano de alfabetização na escola rural, que era multisseriada, eu sabia escrever, eu sabia ler, eu sabia fazer conta, em caneta, de todas as operações aritméticas e sabia a tabuada toda. Hoje se você perguntar, eu acho que esqueci. Mas com sete anos, eu sabia. Hoje eu sou contra a escola multisseriada, mas eu não posso falar, que ela não me serviu no passado. Era um negócio super curioso. Vou te contar mais, meu pai colocou a gente em uma escola particular de umas freiras, chama Instituto Nossa Senhora do Carmo, uma escola particular. Naquela época, não sei que confusão que eles arrumavam, mas era assim: Tinha o pré, tinha o primeiro fraco e o primeiro forte, tinha o segundo fraco e o segundo forte, e dai no terceiro em diante era normal. Os meninos de Anápolis, filhos dos doutor lá, entraram no pré e eu também. Eu era da roça, entrei no pré. Logo nos 30 dias as irmãs perceberam que eu estava além do pré, colocaram-me no primeiro ano fraco. Tipo assim, ‹‹tira este menino coloca naqueles outros lá, porque ele está sabendo muito aqui. Ele está destoado.›› Colocaram no primeiro fraco, foram poucos dias colocaram no primeiro forte, foram poucos dias colocaram-me no segundo fraco. Era uma mudança de sala, sei que quando chegou um ano, eu já tinha ganhado uns dois anos. Porque eu estava alfabetizado, eu estava lendo, interpretando texto, sabia a tabuada. Eu sabia ler, escrever. Eu sabia tudo o que um aluno de oito ou nove anos, tem que saber.

Jacqueline: O senhor tem algum problema com o transporte escolar no município? Quantas rotas o município faz? Quantas crianças são transportadas em média? Possui algum problema financeiro em relação ao transporte escolar? O gasto é muito alto?

Wilmar: O gasto é alto, porque a maioria é terceirizado. É melhor, porque se você for comprar Kombi, comprar ônibus. Quando a gente ganha do governo, tudo bem, estamos ganhando. Imagina que tem 48 linhas de transporte da rede municipal.

Jacqueline: Transposta uma média de quantas crianças?

Wilmar: A Secretária me falou estes dias, mas eu acho que é quase a metade desses alunos, de 1.600 mais ou menos, cerca de 700 e distribuído nestas 48 linhas.

Jacqueline: O gasto com transporte escolar corresponde a que percentagem do recurso da educação?

Wilmar: Não tenho ideia exata, pois e você for fazer conta por mês. Prefeitura é uma coisa engraça, você só consegue saber o que gastou quando fecha o balanço no final do ano. Você não tem uma receita fixa aqui. Isto aqui é um desafio. Se a pessoa pensasse bem, ele pensava dez vezes antes de ser um candidato. Porque isso aqui é um desafio, você não tem controle das coisas. O governo faz o que quer do povo, manda o dinheiro que quer para os municípios. Esse ano já aconteceu de prefeito médico renunciar o mandato, porque ele perdeu o sossego. Como médico ele tinha uma vida tranquila, ele perdeu o sossego. Inclusive aqui em Goiás, não sei se você viu nos jornais? Mas tem prefeito do Nordeste renunciando o mandato. Eu vou muito nos encontros com eles, estou aqui pertinho de Brasília. Tem prefeito renunciando o mandato. Não querem. Tipo assim, não valeu a pena, porque realmente é complicado. Eu não, já era mais prudente. Tenho uma certa experiência na área, fui mais precavido. Mas os prefeitos menos avisados... janeiro a arrecadação boa, fevereiro boa, março boa e vai até junho. De junho para cá. Olha! Dá vontade realmente de ir embora. Você começa a perguntar: ‹‹O que você está fazendo aqui?›› Você tem que sair correndo atrás, para fazer alguma coisinha. Você tem que sair atrás das emendas de deputados, de projetos separados para ver se consegue algum dinheiro de Brasília. O que está errado é a distribuição de renda do país, que é muito ruim. Você tem hoje ‹‹estou arredondando, não é este número exato›› 70% do dinheiro do país, nas mãos da União. Você tem 20% nas mãos dos Estados. Você tem 10%, nas mãos de cinco mil e tantos municípios. Quando chega aqui, chega... Por exemplo: Dia 29 agora, o município vai receber 200 mil de RPM. Sabe quanto eu gasto com transporte escolar? Duzentos mil. Onde está o dinheiro para arrumar as ruas? Onde está o dinheiro para fazer a praça? Onde está o dinheiro para comprar pneu? Onde está o dinheiro para arrumar as estradas vicinais? Eu já mandei reformar seis pontes de janeiro para cá. É reformado primeiro onde o transporte escolar passa, mas tem 15 ou 20 para arrumar ainda. Nós vamos arrumando as piores, mas tem mais seis na lista para arrumar. Nós vamos arrumar todas. Então é um desafio sempre. É o tempo todo desafiando.

Jacqueline: Fora isto, ainda corre o risco de acidentes com estas crianças, nas estradas.

Wilmar: O único inconveniente que eu vejo, nesta questão de trocar o multisseriado pelo seriado, e concentrar os alunos em um lugar só, é porque todas as vezes você viaja, algum risco está acontecendo, não tem como. É um risco que tem que correr. Aqui já tivemos um episódio muito ruim. Na gestão passada, o ônibus estragou, inclusive dentro da cidade, e o motorista, desavisado, deixou os meninos saírem para a rua. Desceram do ônibus, saíram e foram lá para a vila, a pé, atravessaram a pista. Não deu outra. Uma camioneta veio e pegou uma menina, de sete anos de idade, e matou na hora. Eu quem sou advogado da família e por um acaso, propus uma ação contra o município. Saiu a sentença do juiz agora. Eu era advogado deles na época e agora a sentença saiu comigo prefeito. Eu pedi a condenação de danos, que no direito chamamos de perspectiva de vida. Por exemplo, a criança tinha sete anos, você faz uma previsão, uma perspectiva de vida futura da pessoa. Como todo brasileiro não pode ganhar menos do que um salário mínimo, faz-se o cálculo que um advogado sabe fazer. Danos morais também, contra o município. Na realidade o motorista do ônibus, deveria ter segurado os alunos dentro do ônibus, porque os meninos eram muito pequenos e tinha um monte. Foi um episódio ruim. O que sei, foi este episódio, mas o suficiente já para repensar. Você tem época de chuva, tem época que a Kombi atola, tem época de frio demais. Aqui em nossa região, no mês de junho, julho e agosto, é insuportável, é um frio doído, um frio seco. Tem todos estes inconvenientes. Inclusive tivemos uma proposta no começo do ano, mas acho que o egoísmo dos pais não deixou. Nós queríamos que os alunos da zona rural deixassem de levantar de madrugada, porque eles levantam muito cedo, para vir para a cidade. Nossa proposta era para pararem de levantar de madrugada e ao invés deles vir cedo, vir a tarde, mas os pais não aceitaram. O pai foi egoísta, porque ele quer se livrar do menino logo cedo, para ele fazer outra coisa. Se o transporte escolar for no período vespertino, por volta das 11h ou 10h, ele tem que levar o menino no ponto, para o ônibus apanha-lo. Depois ele tem que ir 6h ou 7h da noite, para pegar o menino de volta. Isso fica no meio do dia e atrapalhava a vida do lavrador. Eles não quiseram. Eles preferiram levantar de madrugada e livrarem do aluno.

Jacqueline: Qual o principal motivo por terem diminuído o número de alunos nestas escolas?

Wilmar: É por causa do êxodo rural. Hoje não tem ninguém, tem fazendas e fazendas, que só tem o dono, um casal de velhos e não tem mais ninguém.

Jacqueline: O senhor acha que fechando estas escolas e transportando as crianças para a cidade, gradativamente estes pais acabam abandonado a zona rural e mudando para a zona urbana?

Wilmar: Não, eu acho não. Porque que é até uma maneira de fixar lá. Acho que ele viria atrás, se o poder público não estivesse oferecendo escola de qualidade, seja lá ou seja na cidade. É um questão de interpretação, por exemplo: Se o pai consciente quer uma escola de qualidade, ele não ia deixar uma criança no multisseriado, lá na roça. Ele ia, certamente, mudar para a cidade. Porque não tinha transporte, ele tinha que mudar para cá. Não tinha? Isto para aquele que quer uma escola de boa qualidade para o filho. Já que tem a oportunidade de pegar o filho dele lá e trazer para cá, oferecendo um escola de melhor qualidade. É mais um motivo para ele ficar lá trabalhando. Eu acho até que é ao contrário. Aliás tem muitos. Quanto tem aqui? Tem maios ou menos 700. São 700 ou 500 pais, porque tem pais que tem dois filhos. Assim, são 500 ou 400 pais que estão morando na roça e que os filhos estão vindo para a cidade. Eu acho até que é o contrário. Eu acho que não é o caso do pai vir atrás, não. É o caso do pai ficar trabalhando lá na roça, aguardando o filho voltar da escola. Cada caso é um caso. Se for pegar bem, cada família é uma situação. Procuramos fazer uma coisa melhor, mais coletivas possível, do jeito que atende mais pessoas. Mas detalhe é detalhe, cada aluno tem o seu. Por exemplo, quando eu quis mudar o horário de vinda dos alunos para a cidade, passar para o período da tarde, eu tive um apoio de 10% dos pais, entendendo o que queríamos, mas 90% não entenderam. Hoje estes 10% já rendeu, passou para uns 30% ou 40% pedindo para rever isto e passa para o período da tarde. Só que agora não vou mexer com isto. Já fiz minha proposta e eles não quiseram. Cada reunião desta é muita gente, muito desgaste. Eles não quiseram, agora deixa. Se algum dia destes eles reunirem e pedirem para mudar.

Jacqueline: O senhor quer acrescentar alguma coisa?

Wilmar: Não. Poderíamos falar de outros setores, mas acho que não interessa.

Jacqueline: Muito obrigada!

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Wilmar Gomes Arantes**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), do Brasil.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Abadiânia, 27 de novembro de 2013.

Assinatura: _____

Nome: Wilmar Gomes Arantes

End.: Rua Engº Razeco, 541 - Centro - Abadiânia - Go.

CPF: 212.984.751-04

➢ Entrevista do prefeito de Alexânia - 26 de novembro de 2013

Ronaldo Fernandes de Queiroz, popularmente conhecido como Ronaldo Queiroz, empresário, foi prefeito de 2005 a 2008 e está no segundo mandato.

Jacqueline: O que o senhor acha sobre as escolas multisseriadas da zona rural? Quantas escolas existem na zona rural do município?

Ronaldo: Hoje no município, na área rural, nós temos duas escolas. Temos três escolas nos povoados e o restante na área urbana. Nós passamos por algumas dificuldades na escola da zona rural: Você tem a dificuldade de contratação do professor, porque hoje tem o concurso público, que todos podem participar; você tem a dificuldade até mesmo, na construção e manter esta escola. Porém, você tem uma outra situação que deve ser analisada: Quando você trás o aluno para a zona urbana, ‹‹que é uma tese que, eu não defendo›› passa por uma série de dificuldades também, inclusive operacional, que é o transporte para estes alunos. Normalmente as prefeituras hoje tem dificuldade de transporte, praticamente todos eles são terceirizados. Não conheço uma prefeitura, que tenha uma frota própria de transporte escolar, que seja uma frota descente. Nós temos aqui em Alexânia uma frota escolar, que vou leiloar agora, porque não trás nenhuma segurança para o aluno. A escola da zona rural o ideal seria, que todos os municípios tivessem condições de manter todas as escolas funcionando, para evitar que esses alunos viessem para a cidade. Eu sempre defendi a tese de que a permanência do aluno no seu habitat natural, lá junto dos seus pais, é mais produtivo para ele. Até porque ele vai ficar longe dos problemas comuns da cidade hoje, que é a má companhia, os problemas de ordem de segurança, de uso de drogas. Tudo isso você evitaria. Aqui em Alexânia, lamentavelmente, a coisa aconteceu ao contrário, as escolas da zona rural foram acabando em função da demanda, que foi deixando de existir. Esta demanda oscila muito, tem determinado período do ano que você tem uma demanda grande, num outro período do ano, esta demanda cai muito. É quando as pessoas mudam de uma região para outra, ou mudam da zona rural para a cidade, ou da cidade para a zona rural. Você não começa o ano letivo e termina este ano letivo, com a quantidade de alunos suficientes. Agora, tem as escolas multisseriadas, que não deixa de ser uma solução interessante, para um problema que a solução dele está distante. Trazer todos os alunos para a cidade, é inviável. Acho que pedagogicamente não é bom, e economicamente também para o município, tem um custo muito alto para isto. Criar as escolas regionais, como tem em Alexânia, atende uma parte do

problema, mas não resolve todo o problema. É uma situação que tem que ser analisada. Você tem que ter um cuidado muito grande para não cometer erros. A partir do momento que você começa a executar um projeto, se ele não for bem trabalhado, bem pensado, você vai começar executando um projeto equivocado. Isso vai prejudicar, quem menos pode ser prejudicado, que é o aluno.

Jacqueline: O senhor disse-me que está comprando quantos micro-ônibus?

Ronaldo: 18

Jacqueline: Então vocês fazem 18 rotas?

Ronaldo: Aqui em Alexânia, são 23 rotas.

Jacqueline: Transportam uma média de quantas crianças?

Ronaldo: Exatamente não, mas 23 rotas calcula-se, pelo mesmo 15 alunos por rota. São uns 400, 500 alunos, ou mais, que são transportados.

Jacqueline: O senhor sabe quanto tempo, em média, estas crianças permanecem no transporte?

Ronaldo: Hoje ida e volta, a média dá duas horas, uma hora para ir e uma hora para voltar. Tem umas localidades um pouco mais longe e outras, um pouco mais perto. Mas esta informação, tenho até que pedir este levantamento, para ver até se achava uma solução, para este que tem uma rota mais longe, que a criança mais tempo dentro do ônibus.

Jacqueline: O senhor tem duas escolas rurais que têm salas multisseriadas. O que o senhor acha destas escolas? O senhor conheceu o Programa Escola Ativa?

Ronaldo: Não, porque eu não era mais prefeito e tive a informação que a partir de 2012, acabou o Programa. Com relação às escolas, não tenho tido nenhuma reclamação dos pais. Pelo contrário, já estive nas escolas, são bem cuidadas e atendem as nossas expectativas. O fato de ter algumas salas multisseriadas, no meu entendimento, ‹‹que sou leigo na área da educação, sou um gestor público, não sou professor, não sou da área enfim›› tem atendido a expectativa da população. Quando tem alguma coisa que não está dando certo, a reclamação vem de imediato. Os próprios pais hoje, não estão mais naquela submissão ‹‹Está bom do jeito que está››. Quando percebem que não está atendendo, eles procuram. Eles telefonam, usam as redes sociais, mesmo as pessoas que moram na zona rural. Eu recebo vários pedidos e reclamações pelo facebook. ‹‹Olha tem que arrumar nossa estrada, tem que fazer aquilo››

pessoas que estão na zona rural. Hoje a informação chega muito fácil da população. Como não tem chegado reclamação e eu acompanha muito de perto a parte da educação, porque tenho um carinho grande pela educação, imagino e tenho certeza que está funcionando bem.

Jacqueline: Uma das escolas da zona rural, foi uma das seis escolas premiadas de todo o Estado, com uma redação, feita por uma das alunas de uma sala multisseriada.

Ronaldo: Sinal que funciona, uma sala multisseriada, não significa que trás algum inconveniente. Claro que o professor tem que ser preparado. Uma coisa é você dar aula para uma série e outra coisa, é dar aula para três, quatro séries, ao mesmo tempo. Mas se ele sendo preparado para isso e carregando a vontade de fazer bem feita, vai ser excelente. Até porque, você não pode inibir o aluno de aprender além do que o currículo dele diz. Se ele está na primeira série e a professora está explicando alguma coisa da segunda e ele tem condições de assimilar aquele entendimento, para ele é excelente. Se há esta possibilidade, eu acho que deve ser aproveitada.

Jacqueline: O senhor quer acrescentar alguma coisa?

Ronaldo: O nosso país como um todo, precisa voltar um pouco mais os olhos para a educação, em todos os níveis de governo. Hoje por exemplo, nós temos algumas dificuldades que afetam diretamente a educação. No Governo Federal hoje está tendo muita facilidade de construir escola. Só que você constrói a escola, tem um custo adicional pesado: tem diretor, coordenador, professor, auxiliar de serviços gerais, merendeira, e não tem o recurso para o custeio. Os municípios estão sacrificados. Hoje não posso contratar funcionários, porque estou em meu limite do percentual de gasto com servidores. Nós temos uma demanda, hoje no município, altíssima. Foram quatro anos sem construir sala de aula, eu tenho duas escolas, que vou construir a partir do ano que vem e não tenho como colocar para funcionar, porque não tenho como contratar o profissional. A legislação te amarra muito, em relação a isto. O Governo Federal focou muito na obra física. Hoje qualquer prefeito, que tiver um pouquinho de boa vontade, que correr em Brasília e apresentar bons projetos, consegue recursos, para creche e para escolas. Mas você esbarra no problema interno: de não poder contratar e não ter recursos para manter a escola. São dificuldades que o Governo Federal tinha que avaliar. Por exemplo, eu defendo a tese, como defendi em uma reunião na Federação Nacional dos Municípios, que a Federação deve levantar uma bandeira: Tirar o custo da educação, deste percentual da folha. A educação tem o FUNDEB, vem o recurso para isto. Então tira este custo da folha, para o município ter condições de fazer um trabalho melhor na educação. Hoje

eu não posso contratar um professor. Não é falta do dinheiro, mas se eu abrir um processo de contratação, o Tribunal de Contas dos Municípios vai me pegar. Porque eu já estou acima dos 50%, que é o limite prudencial, que a partir de 50% tenho que exonerar e cortar gratificação, para voltar para a base dos 40%. O nosso percentual de professores é muito alto. Depois do piso subiu muito, elevou muito e hoje o gasto nosso com salário, o professor chega a quase 30% da folha do município todo, por causa do piso. Ai você esbarra no tal do índice constitucional, que é 54%. Falta uma política educacional do Governo Federal, para dar uma flexibilidade, para os municípios atuarem um pouco mais na área da educação. Hoje você sabe do seu problema, tem a demanda, muitas vezes tem as condições financeiras para atender. Mas você esbarra nestes detalhes, que muitas vezes a população não sabe. O pai do aluno não sabe que não tem professor, não é porque não quer, mas é porque não pode contratar.

Jacqueline: O senhor acha que uma escola rural desempenha algum papel na permanência das pessoas e no desenvolvimento da comunidade rural?

Ronaldo: Tem, claro! Eu não tenho dúvida disso. Se você esvazia a área rural, começa a trazer as crianças para a cidade. Você trás a criança hoje, amanhã o pai vem atrás. Você vai esvaziar a área rural. A criança lá na escola, está um pouco mais longe dos problemas do dia a dia, que nós vemos por ai hoje. Mas estas escolas deveriam ter mais atrativos. ‹‹É a tese que eu defendo›› Elas teriam que ser, meio que, uma escola tempo integral, para a criança fazer sua grade curricular normal, e também, aprender algum ofício na escola: aprender a mexer com a horta, plantar alguma coisa, cuidar de um artesanato, alguma coisa ligada a área dela. Porque ela vai estar aprendendo um ofício, ajudando o pai em casa, orientando o pai, ensinado o pai e vai ajudar a fixar o homem do campo, lá no campo. É um processo lento, demorado, nós sabemos disso, mas é o inverso do que está acontecendo hoje. Hoje os municípios estão todos abarrotados, porque ninguém quer ficar na zona rural, porque: não tem escola para o filho, o transporte é ruim diante das dificuldades, a falta de condições de trabalho. Uma série de fatores, no meu ponto de vista, que precisam ser adotados pelo poder público, para fixar o homem no campo. Da forma que está, vai chegar ao ponto que ninguém quer mais, todos vêm para a cidade. Infelizmente, chegam na cidade tem bolsa, não sei o que, bolsa família, que estimulam isso, é ruim.

Jacqueline: O senhor deseja acrescentar mais alguma coisa?

Ronaldo: Não, só agradecer.

➢ Entrevista do prefeito de Pirenópolis – 11 de dezembro de 2013

Nivaldo Antônio de Melo, nasceu em 31/01/1964, casado, pai de dois filhos, empresário do ramo de secos e molhados, foi vice prefeito de Pirenópolis, de 2000 à 2004, prefeito de 2008 à 2012 e reeleito para um segundo mandato (2013 a 2016).

Jacqueline: Meu trabalho é sobre o Programa Escola Ativa, implantado nas escolas da zona rural. O senhor conheceu o Programa Escola Ativa? Quais as suas percepções sobre o Programa?

Nivaldo: Eu conheci o Programa, participei muito, porque gosto muito de estar perto da educação. Eu acho que é o caminho do Brasil. Enquanto nós governantes, o prefeito, o governo, o Governo Federal, não mudar, não tiver uma visão diferenciada, de olhar a educação como meio transformação efetiva, verdadeiramente, com mais recursos, com aplicação correta. Porque as vezes o Governo Federal cria algumas normativas, leis, mas não dá a fonte de custeio daquilo, e ai, coloca os municípios em dificuldade. Vou te dar um exemplo: Fala-se muito hoje em planejamento, eu concordo acho até bonita esta palavra, uma palavra bem elaborada. Mas como um prefeito de uma cidade pequena, como a minha, como mais 4.800 prefeitos espalhados por este Brasil, tem condições de fazer planejamento, se você não sabe quanto vai receber de recurso no mês? Um mês eu recebo um milhão, no mês seguinte eu recebo 800 mil, no outro mês eu recebo 900, não tem planejamento que funcione deste jeito. Por que o governo federal não cria as parcelas iguais? Faça o cálculo pelo ano anterior, como eu faço o repasse do duodécimo para a câmara. Eu passo para a câmara, todos os meses, 120 mil reais. Então, o vereador consegue planejar o seu orçamento, em cima daquilo. Eu acho que o FUNDEB tinha que ser 12 parcelas iguais. Se o município tem um saldo, ele paga em janeiro, que aquele dinheiro em janeiro, eu planejo para fazer: escola, reforma, ampliação, compra de equipamentos, investimento em treinamento dos funcionários. Ele serve para eu planejar o ano. O que sobrou daquele ano, se ele passou para mim, doze parcelas de um milhão, mas o município tinha direito a um milhão e cem. Então, acumulou-se mais um milhão e cem. Eu acho que, o governo poderia facilitar a vida do povo brasileiro, a vida do prefeito, de todos nós. Eu acho que você teria um resultado melhor, a educação ganharia mais. Com relação à Escola Ativa, é uma dinâmica diferenciada, que dá uma segurança para o pai, para a mãe, para o piãozinho que trabalha lá na fazenda, para o dono da fazenda ter a certeza que o pião está. Porque se o filho vem pra a cidade, automaticamente,

você não ter mais o homem do campo. Eu acho que tem que ser repensado esta questão da maneira do repasse, da maneira que o governo faz isto, da maneira que o governo dá a bolsa família, para o homem do campo. Ela tem que ser uma bolsa família diferenciada, porque é uma situação diferenciada, da pessoa que vive dentro da cidade. Eu vejo que esta questão da Escola Ativa, ela teve um papel extremamente importante, principalmente em nosso município, que a zona rural é grande, o território nosso é grande. Para mim não importa o nome, o que importa para mim, é não ver nenhuma criança fora de sala de aula. Não tem nada haver com o tema, mas eu quero te contar um história, que aconteceu comigo: Durante a campanha, eu visitando as casas encontrei uma senhora, que em prantos, chegou para mim, solicitando que ‹‹o filho é um portador de necessidade especial, e que, ela gostaria muito que o filho tivesse a oportunidade de ir para a escola. Ela sentia que ele tinha vontade de aprender››. Disse para ela que, assim que eu ganhasse a eleição, criaria as salas especiais, para atender as pessoas que são portadoras. Passou as eleições, eu fui na casa dela, chamei a Márcia, Secretária, e determinei para que cuidasse. Abriu o espaço, uma professora individual para aquela criança. Passou-se praticamente um ano, vem no final de 2009, a grata surpresa. A mãe ia para a escola acompanhar a criança. A mãe não sabia ler. A mãe volta e começa a chorar de novo, feliz. Porque por causa daquela abertura, a mãe aprendeu a ler e a escrever. Esta é a verdadeira educação, você tem que alfabetizar a família também. Então, em 2009, nós implantamos a gestão democrática, para que a família venha para dentro da escola. Na segunda feira nós fizemos o curso de formação do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas). Loquei o melhor hotel da cidade, 460 crianças receberam o certificado, do Programa em parceria com a polícia militar. O auditório para 1.200 pessoas não coube as famílias. Isso demonstra que a rede está com crédito com a população, porque nos primeiros eventos, não ia ninguém. Hoje o pai acostumou, ele vai à escola, ele cobra mais do professor, ele cobra do prefeito, ele cobra da Secretária, ele cobra do merendeiro, ele cobra do porteiro, do servente, enfim ele cobra de todo mundo, porque passou a ser uma família. Eu entendo que a educação tem que ser tratada em rede. Não importa se é: Escola do Campo, Escola Ativa, Escola mais Educação, eu acho que precisa de ter esta dinâmica. Eu não sou técnico da área da educação, mas o caminho é esse. A Coreia há 60 anos, não tinha nada. Hoje é uma potencia mundial. Por que? Investiu na educação.

Jacqueline: O senhor, em 2011, disse-me que estudou em uma escola rural multisseriada. O que o senhor achou de sua experiência, enquanto aluno de uma escola rural multisseriada?

Nivaldo: Naquele momento, era uma coisa fantástica eu poder ir para uma escola daquela, era o que a gente tinha. Hoje eu paro e olho para trás, e sinto alguma deficiência por ter participado daquela escola. Porque a professora por mais comprometida, por melhor que fosse, ele não conseguia dar a atenção necessária para a primeira, para a segunda, para a terceira, para a quarta série.

Jacqueline: Foi esta escola que impulsionou o senhor a estar hoje, onde está?

Nivaldo: Naquele momento era uma coisa fantástica eu poder ir para uma escola daquela, era aquilo que a gente tinha. Pirenópolis, naquele momento, não tinha nem televisão, era uma ou outra família que tinha. Nós não tínhamos informação, aquilo ali, era as vezes, melhor do que você estar hoje, dentro de uma UEG, aqui da cidade. Eu entendo que foi importante. Eu nunca peguei dessa, vamos chamar assim, deficiência, que nós tivemos lá na base. Eu sempre peguei isso com energia. Se você não consegue vencer pelo talento. Você tem que vencer pelo esforço.

Jacqueline: Hoje o município tem quantos povoados?

Nivaldo: São 10 povoados.

Jacqueline: Pirenópolis foi um dos municípios que trabalhava com o Programa Escola Ativa, nas escolas rurais multisseriadas. Durante as visitas nas escolas da zona rural, pude observar que as escolas estão bem mais cuidadas, do que no início de seu mandato. Demonstrando assim, que o senhor tem uma atenção, um carinho especial por estas escolas. O que o senhor acha sobre a política de extinção das escolas rurais multisseriadas? O que o senhor pensa sobre o transporte escolar? O que o transporte escolar representa no orçamento do Município ou da Secretaria Municipal de Educação?

Nivaldo: Você disse que andou por nossas escolas e viu que melhorou. Eu fico satisfeito não é por receber seu elogio sobre os prédios, mas o elogio melhor é o sorriso das crianças. Veio duas criancinhas agora ha pouco, a menina dizia: Prefeito obrigada! Minha sala tem ar condicionado, computador. O prédio físico é importante, mas o mais importante é a satisfação destes meninos. É isto que motiva a gente a trabalhar. Eu sou contra o transporte escolar. O transporte escolar ajudou a migrar as famílias para a cidade, tirou o homem do campo. Hoje, graças a Deus, nós arredondamos isso, mas no começo: o transportador não vai, a estrada não funciona, a ponte caiu, é tanta coisa, que o menino começa a perder aula. O pai enfeza com o transporte e muda para a cidade. O que eu sempre discuti com a Márcia, para

fazermos os polos, na região norte tem: Placa, Capela, Lagolândia e Malhador. Então, você centraliza no povoado de Placa, que o menino vai andar, no máximo, 15 minutos de carro, ele está dentro da escola, como se morasse num bairro. Da mesma forma, na região de Jaranápolis. Estamos caminhando para isto. Nós melhoramos a estrutura de Placa e melhoramos a estrutura de Capela, num primeiro momento, mas eu quero fazer agora o polo na Placa e vou fazer em Jaranápolis. Comecei a construção de uma escola, é um povoado que tem quase 60 anos e não tinha uma escola municipal. Então, nós vamos construir uma escola de 700m^2 , com recurso da prefeitura, para atender esse pessoal, para não ter este deslocamento para a cidade. O menino tem que ficar lá, na região. Já determinei para a Secretária, para comprar, para fazer o levantamento de 300, 400, até 500 bicicletas, para distribuirmos para estas crianças. O menino hoje tem que ir para a escola de bicicleta. É melhor do que ele ir de ônibus, porque ele está fazendo uma atividade física. Existem pesquisas mostrando que o menino que faz atividades tem mais tempo de vida, mais força. Hoje o menino fica sentado o tempo todo em joguinho eletrônico, computador, então ele não tem uma dinâmica. Eu acho que o transporte tem que ser polarizado, em pequenas distâncias, para que coisa de meia hora a mãe, o pai tenha acesso à escola, ao filho. Você cria vínculo com aquela região, porque só assim, você vai diminuir a quantidade de pessoas do campo na cidade. Eu lembro que em 82, tinha 70% e poucos do eleitorado na zona rural. Hoje é ao contrário 80% na cidade e 20% na zona rural, mudou o perfil. Eu tinha 54 linhas de transporte escolar, hoje nós temos 25, nós estamos diminuindo as linhas. Mudei o sistema de puxar, nós não puxamos alunos para o Estado. Nós puxamos alunos só da rede municipal, porque tínhamos muitos problemas com as crianças maiores e as pequenininhas. Vou te dar um exemplo da fazenda Cocal: o menininho saia da casa dele quatro horas da manhã, para pegar o ônibus e ele era o último a voltar. Ele ficava quase 12 horas, longe da família. Da maneira que fizemos, hoje nossas crianças saem seis horas da manhã de casa, quando chega meio dia, meio dia e pouco, ela já está em casa novamente. As linhas ficaram menores, mais curtas, carregam menos gente, mais segurança, não tem transtorno, não tem reclamações de pais. Não fui chamado nenhuma vez no Ministério Publico, porque o transportador não puxou e uma séria de coisas. Isso foi um avanço que teve, com relação ao transporte, para dar esta tranquilidade ao pai. O homem que está lá tirando leite, tocando sua lavoura, tem que ter uma tranquilidade que o filho recebe uma boa escola, e que, seja transportado com segurança. Mas o transporte escolar é um problema para as prefeituras, em termo de orçamento. Quando eu puxava em parceria com o Estado, ele me passava 10 parcelas, X. Vou te dar um exemplo do

ano de 2012: Ele me passava 10 parcelas de 67 mil reais, para eu puxar 600 alunos do Estado. Eu puxava 297 alunos para a Prefeitura e tinha que completar mais 100 mil, 120 mil, porque dava 180, 170 mil, dependendo da quantidade de dias de aula. O Estado não tem um calendário de pagamento, recebi maio e fui receber só, em novembro. Eu tenho que pagar o transportador todo mês e não posso falar, que o Estado não me pagou. O Governo Federal, no ano passado, para transporte escolar me mandou 18 mil reais, o ano todo. Porque o dinheiro não vem para transporte, vem uma pequena ajuda. O Governo Federal ajuda com outras coisas, mas para o transporte não tem ajuda. Eu tomei esta decisão, de não fazer mais o transporte para o Estado, que para mim, devia ter tomado em 2009, no final do ano nós perdemos 500 mil reais. A escola que vou construir em Jeranápolis é com a economia que fiz com o transporte.

Jacqueline: O senhor disse-me em 2011, que conheceu a Escola da Ponte em Portugal. O que o senhor achou? Encontrou alguma semelhança com a proposta metodológica do Programa Escola Ativa?

Nivaldo: Quando eu fui na cidade, próxima a Porto, para conhecer esta escola, porque era referencia, com o visual pensei ‹‹Mas é isso aqui?››, a primeira impressão não foi muito boa. Mas quando eu conheci a metodologia, percebi que era praticamente aquilo que fazíamos aqui. O santo de casa às vezes não faz milagre, a comida do vizinho que é a boa. A coordenadora nacional do Programa Mais Educação, Jaqueline Moll, veio aqui há mais ou menos 15, 20 dias. A rede apresentou para ela o Programa Mais Educação. Eu não quis ir no evento, porque pensei que se eu fosse no evento ela pensaria que ‹‹o Prefeito fez uma festa para mim››. Mas eu realmente não estava na cidade. No outro dia, ela estava encantada com o que viu. Porque ela é coordenadora nacional, mas não tem o cheiro de povo, não vai lá para ver como faz. É a mesma coisa de eu ficar aqui dentro da sala e não ir acompanhar a coisa de perto. Na semana seguinte tinha um encontro nacional, ela citou o que viu nas escolas de Pirenópolis, o desenho, como foi feito, como referência. Hoje eu tenho certeza que é preciso fazer ajustes, tem que estar avançando. A Márcia está preocupada com isto, inclusive ela está na Bahia, esta semana, participando de um encontro nacional de secretários. Eu tenho certeza que ela vai trazer boas experiências. A rede só é boa, quanto ela é boa para as crianças, para a família, para os professores, para os servidores. Ela não pode ser boa só para o professor, não pode ser boa só para a criança. Ela tem que ter uma leitura conjunta, harmônica. A escola é uma orquestra, se tiver um dando a nota fora do local, ela não funciona. Mas eu tenho

percebido, que a minha reeleição foi boa neste sentido: Hoje eu não tenho que ficar preocupando, nem no primeiro mandato eu não preocupava muito, com a questão eleitoral, da próxima eleição. A nossa preocupação, era preocupar com a próxima geração. Desde o início do meu mandato, eu sempre pedia, determinava para Márcia, para o Hicham, para a Secretária de Promoção Social, a secretaria tem que ter ações intersetoriais, com ações transversais. Porque se o menino está passando fome, o rendimento dele vai ser ruim na escola, se ele está com dor de dente, o rendimento vai ser ruim. Então, estes três secretários têm que se falar, porque é o que o povo mais precisa. Se o menino está com a saúde boa, se ele está bom na escola, se ele tem o social bom. O que vai acontecer? Tem a escolinha de futebol, tem a escolinha de música, tem a escola de dança, tem o bombeiro mirim, tem ABB comunidade, tem vários programas sociais, que nós criamos, para absorve este menino, para não deixar ele ficar na rua. Essa turma que formou no PROERD, na segunda feira, é o menino que começou com a gente, lá em 2009. Ele ficou comigo 2009, 2010, 2011, e percebeu o sistema, o jeito de trabalhar. Ele identifica uma postura totalmente diferenciada. Porque aqui em Pirenópolis não tinha rede, tinha o planejamento de uma escola, se pensava em uma escola, não pensava rede, não pensava as pessoas. Tem uma escola lá no Bairro do Bonfim, que é o bairro mais vulnerável da cidade, que era a escola que servia para punir os professores ‹‹Não votou em mim, manda para lá››. Tinha três salas de aula, hoje você chega e acha que virou uma Universidade, 11 salas, laboratório de informática, cantina, uma escola planejada. A diretora me liga: ‹‹Estou feliz demais, veio uma senhora, lá do centro, fazer uma matrícula na minha escola.›› Uma escola que era usada para punir, que não tinha avaliação nenhuma dentro da rede. Hoje as pessoas procuram porque viram a diferença.

Jacqueline: A extinção do Programa Escola Ativa causou algum impacto no trabalho do município?

Nivaldo: Não. O que você aprendeu, você pode fechar os olhos que continua com você. Não importa o rótulo. A política pública não é do Nivaldo, é do povo. O grande líder é o que delega.

Jacqueline: O senhor deseja acrescentar alguma coisa?

Nivaldo: Não.

Jacqueline: Muito obrigada por contribuir com nosso trabalho.

➢ Entrevista do prefeito de Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013

Francisco Alves de Souza Junior, primeiro mandato (2013 a 2016).

Jacqueline: Nosso trabalho de doutorado é sobre as escolas multisseriadas, localizadas na zona rural. Terezópolis foi um dos municípios, das escolas piloto para implantação do Programa Escola Ativa, que foi implantado no ano de 1999, durante o mandato de seu pai. O senhor conheceu o Programa Escola Ativa?

Francisco: Embora eu não tenho tomado conhecimento específico do Programa, porque isto já faz aproximadamente 14 anos. Na época eu me dedicava ao comércio, embora aqui na cidade também, mas eu não conheci a fundo o Projeto. Mas eu sei que na gestão toda, nos 8 anos que meu pai esteve à frente, a satisfação que tinham em torno do ensino, da união com os profissionais da educação e principalmente na zona rural, que é a escola de Marinápolis. Embora eu não tenha participado de dentro da administração, mas como moramos na cidade e filho de um gestor, estávamos sempre acompanhando e era sabido do que vinha acontecendo, que existia um nível de satisfação. Inclusive deixou marcas e saudade, para vários alunos, professores e pais também. Não conhecia muito a fundo, mas era sabido sim, que trouxe um índice de satisfação grande, na cidade.

Jacqueline: Prefeito, o Programa Escola Ativa terminou em 2012, antes de seu mandato. O senhor sabe se houve algum impacto com o fim do Programa?

Francisco: Verdade! Um ano antes do início do novo mandato, no qual estou assumindo. A educação é muito dinâmica, as demandas são diárias. Sem dúvida um projeto que vinha funcionando há 13 anos, deixar de existir assim. Foi perdendo ao poucos, pelo que eu soube, foi perdendo força, por conta das consequências das esferas de governo, e ele deixar de existir. Sem dúvida, acho que gera um impacto negativo, porque era um Projeto que deixou um nível de amadurecimento, levou às crianças oportunidades e se não foi seguido e não foi crido nenhum outro, que o substituísse a altura, com certeza deixa uma marca negativa.

Jacqueline: O senhor hoje só tem uma escola rural, multisseriada, que é a Marinápolis. O que senhor acha sobre as escolas rurais multisseriadas? O senhor chegou a conhecer, a estudar em uma escola rural multisseriada, a conhecer, sabe como funciona uma escola multisseriada?

Francisco: Eu não tive a felicidade de conhecer e participar de uma escola multisseriada, mas imagino que a troca de experiência de crianças de várias faixas etárias,

deve ser importante, porque o aprendizado é mais completo. Sendo acompanhado pelo professor e tendo este respaldo do profissional da educação, eu acredito que realmente trás um aprendizado, um ganho de experiência, uma troca de informação, de crescimento mutuo, entre todos, inclusive com os profissionais da educação. Eu não conheci, mas conheço pessoas, parentes que vivenciaram, que foram educados na escola multisseriada e, pelo que eu soube, é isto, que este ganho na aprendizagem acontece.

Jacqueline: Prefeito muitas escolas foram extintas e hoje, o senhor transporta as crianças. O Município tem o Programa de transporte escolar?

Francisco: Embora o município tenha uma zona rural pequena, são só 101 km^2, mas nós temos demanda e são seis linhas, que operam no município, buscando os alunos das diversas áreas e regiões, que trazem para as escolas do município. Sempre no matutino, estes alunos tem preferencia pelo primeiro horário, por se tratarem de crianças que moram na zona rural. Também vejo com um certa importância a vinda deles para a cidade, para esta troca de experiências, quanto à socialização dos alunos da zona rural com os alunos da cidade. Não sei bem pesar, se é mais interessante a convivência deles na região, no ambiente natural deles ou se talvez, com esta troca da cidade. Uma vez bem explorado, tanto um como o outro, eu vejo aprendizado nos dois lados.

Jacqueline: Em 14 anos, fecharam 74% das escolas rurais multisseriadas do Estado de Goiás foram extintas. O senhor acha que isto contribuiu com o êxodo rural? Sabemos que muitas escolas fecham por falta de aluno devido ao êxodo rural. Mas fechar as escolas também contribuem, aceleram o êxodo rural?

Francisco: Esta parte do êxodo rural já uma discussão mais ampla, e que, tem tido uma tendência global de se buscarem os grandes centros, as grandes cidades. Talvez hoje até é notado uma diminuição por conta da busca da qualidade de vida, do bem viver. Também efeito da globalização que leva hoje, informação e tecnologia aos mais diversos pontos e remotos da região do país e do mundo, então proporciona aquele morador, onde mora, que ele esteja informado, que esteja próximo e que possa, inclusive, trabalhar na sua chácara, na sua casa de campo, onde quer que esteja. Essa migração das pessoas, esse êxodo que ocorre culturalmente no nosso país ha vários anos, com certeza, foi um grande fator que contribuiu para que famílias deixassem a zona rural e viessem para a cidade, e consequentemente, escolas que funcionavam na zona rural migrassem também para a cidade, acompanhado ai, talvez até um desejo de pais e alunos. Eu tenho conversado com pessoas da zona rural e

muitos tem saudade quando existiam as escolas na zona rural, muitos quando falam, falam com um saudosismo muito grande. Eu acredito que para o fortalecimento da região, o crescimento da região, seria importante a reativação das escolas rurais, uma vez detectada a demanda necessária.

Jacqueline: Quantas crianças o senhor transporta da zona rural para a cidade?

Francisco: Mais de 350 alunos, contando com os da rede estadual e do ensino municipal.

Jacqueline: Qual a quantidade da primeira fase.

Francisco: Na primeira fase é em torno de 180 alunos.

Jacqueline: Quanto representa o transporte escolas no orçamento da Secretaria Municipal de Educação?

Francisco: Tanto na folha, se tratando da parte financeira, quanto de responsabilidade de mão de obra, de capital humano. Então é um capital financeiro aplicado, também tem um capital humano, que todos os dias tem que estar mobilizado, para fazer este acompanhamento, e também, o capital de material, porque tem que ter micro-ônibus. Hoje a legislação está cada dia mais exigente, quanto à utilização desses equipamentos, o micro-ônibus tem que estar em um estado de qualidade, de acordo com as normas do Tribunal, do Ministério Público, uma vez que está transportando vidas, são crianças. Com certeza, isto tem onerado os cofres públicos do município e também utilizado um capital humano significativo e também, nos deixados preocupados quanto à conservação dos veículos.

Jacqueline: O senhor tem ideia do que isso representa no orçamento da Educação?

Francisco: Números exatos, não poderei passar. Mas com certeza, são números significantes que daria tanto para fazer a manutenção de um prédio escolar da zona rural, quanto também, é uma parcela significativa do recurso que é destinado para a educação.

Jacqueline: O senhor deseja acrescentar alguma coisa?

Francisco: Só quero desejar sucesso neste trabalho para professora, que está pesquisando uma causa muito nobre, e que, vários outros trabalhos relacionados com a educação sejam feitos, elaborados e possam ser apresentados para os gestores de todas as esferas. Para que a educação esteja sempre em alta, com a preocupação máxima de todos os órgãos do poder público, para que tenhamos um país na altura que queremos com um povo

qualificado, com ganho de crescimento pessoal das crianças, dos jovens, dos adultos, da população em geral, e que corresponde com as necessidades de nosso país.

Jacqueline: Muito obrigada!

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Francisco Alves de Souza Junior**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/oulicenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conformeexpresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha ea Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, porsi ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Terezópolis de Goiás, 09 de Fevereiro 2014.

Assinatura: Francisco A S [illegible]

Nome: Francisco Alves de Souza Junior

End.: R. João Dinheiro Q-22 G 7A Centro Terezopolis-GO

CPF: 75 175 000

APÊNDICE VII

Identificação de Vanda Batista, transcrição da entrevista e Termo de Autorização

➢ Entrevista da Secretária de Estado da Educação do Estado de Goiás - 15 de abril de 2014 – Goiânia

Vanda Dasdores Siqueira Batista, é Secretária de Estado da Educação do Estado de Goiás e professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação, graduada em Geografia, com especialização em Gestão e Organização Escolar e pós-graduação em Meio Ambiente. Foi Chefe do Departamento Pedagógico de Subsecretaria Regional de Trindade, Secretária Municipal de Educação de Trindade, Subsecretária Regional de Educação de Trindade e Superintendente do Ensino Fundamental da Secretária de Estado da Educação, de Goiás.

Jacqueline: Quando e como a senhora conheceu o Programa Escola Ativa?

Vanda: O Programa Escola Ativa iniciou, no ano de 1999, quando eu estava trabalhando como coordenadora da rede estadual do município de Trindade, o qual foi um dos primeiros municípios a implantar o Programa no estado de Goiás. Foi um trabalho muito importante e bonito, mas foi também muito pesado, implantar um programa dessa magnitude. No ano de 2000, assumi a Secretaria Municipal de Educação, onde pude trabalhar mais próxima das escolas da rede municipal, fortalecendo o Programa Escola Ativa, no município de Trindade. Posteriormente, atuei como Subsecretária Regional de Educação de Trindade e Superintendente do Ensino Fundamental da Secretária de Estado da Educação do Estado de Goiás, atendendo diversos municípios. Foi um trabalho muito cansativo, mas um trabalho que compensava. Nós visitávamos as escolas rurais, distantes e isoladas. Aquelas escolas pequeninas, que atendiam os alunos, que às vezes andavam, até por horas, para chegarem na escola e encontrarem com professoras muito dedicadas. Foi um encantamento total! Porque o material e a metodologia, adotados nas escolas, eram maravilhosos. Quando chegávamos nas escolas, víamos aquela classe multisseriada, com crianças de todas as idades, todos muito interessados e a professora muito empolgada. O material do Programa Escola Ativa era maravilhoso, o material deslumbrante, de uma muita qualidade. Aquelas crianças passaram a ter acesso aqueles livros, aos cantinhos. Lembra dos cantinhos de leitura? Aquilo era um sonho, para aquelas crianças! Aqueles livros, aqueles materiais eram de uma qualidade! Eram de encher os olhos, porque antes do Programa, os alunos não tinham acesso a materiais tão ricos. O acompanhamento destas escolas, também, era muito diferenciado. Foi um trabalho muito bom! Hoje nós pensamos, que foi uma pena não se ter dado continuidade, terem mudado a metodologia, terem mudado o nome, terem deixado o Programa se perder no meio do caminho, porque ele realmente fez muito. Nós ouvíamos cada depoimento... Ali

trabalhavam, passando a impressão, como se fossem uma família. Estavam dentro da escola, as mães, os pais dos alunos, a comunidade toda participava. Era um orgulho tão grande para a comunidade!

Tenho a lembrança da escola, na região do Bugre, em Trindade. A professora Marieta estava encantada e era encantadora. Ela vinha a cavalo até um pedaço e depois, acabava de chegar na escola, a pé. Ela fazia um longo percurso, mas chegava numa alegria tão grande, de ensinar para aquelas crianças. Quando ia embora, ia numa tristeza de ir embora para casa. Ela nem queria ir embora, pois ali era mais do que uma escola, era uma casa. Existia um carinho diferente, as crianças se conheciam, se respeitavam e tinham um carinho tão grande com a professora. As mães que levavam seus filhos, deixavam as crianças tranquilas e ficavam tranquilas, porque sabiam que as crianças estavam bem, em um ambiente bom, respeitador e que as crianças iriam aprender. A escolinha podia ser a mais humildezinha possível, mas tinha qualidade, existia encantamento.

O Programa veio, e foi muito bom! Ele conseguiu alcançar os objetivos a que se propunha. Nós ouvimos depoimentos de crianças que aprenderam muito, despertaram-se, revelaram-se. As crianças revelaram suas potencialidades, nos depoimentos elas falavam e demonstravam o quanto aprenderam. Elas faziam apresentação de teatro e aquelas crianças bem simples, revelando-se como artistas, como líderes. Elas faziam eleição, elegiam os seus líderes. Foi muito bom! Foi muito bom! Fico muito feliz de poder ter participado de um Programa como este. Ter vivenciado! Nós íamos fazer as visitas nas escolas e não tínhamos vontade de ir embora. Era uma paz, não tinha briga, não tinha desrespeito, trabalhavam em cooperação, um ajudando o outro. Muito unidos! Nós víamos a alegria das crianças por estarem ali aprendendo e aquela única professora, que cuidava das crianças como se fossem seus filhos.

Jacqueline: A senhora identificou algum ponto negativo?

Vanda: Não consigo identificar pontos negativos. Talvez tenha faltado algum apoio maior da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, pelo fato das escolas estarem mais distantes, mais isoladas, algumas localizações dificultavam o acesso e o apoio maior a algumas escolas. Talvez se tivéssemos conseguido estar mais próximos e dar mais apoio a todas as escolas, nós poderíamos ter obtido melhores resultados.

Jacqueline: Quais as suas percepções sobre os microcentros?

Vanda: Eram muito bons! Lembro-me de um microcentro, que nós organizamos em uma escola bem pequenina, em um local muito carente, que se chamava Padre Renato. Mas quando realizávamos o microcentro, ela montava tudo com tanto esmero, para mostrar para as outras professoras o trabalho que estavam fazendo e o resultado que estavam colhendo, as trocas de experiências. Valeu a pena!

Jacqueline: O Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relação Étnico Raciais, do MEC, informou na entrevista que nos concedeu para este trabalho, que a formação dos professores da zona rural, passou a ser de responsabilidade das Universidades. Foi realizada alguma formação para os professores por intermédio de alguma Universidade?

Vanda: Não. Existia uma parceria com a Universidade Federal. O recurso para formação vinha por intermédio da Universidade, mas foi apenas o repasse do recurso, o corpo docente, os professores que ministravam as formações eram da nossa equipe, porque são professores de educação básica e esta responsabilidade cabe às pessoas da educação básica. Não estou descriminando a academia, de maneira alguma, mas eles não conhecem o ‹‹chão da escola››.

Jacqueline: No ano de 2004, o Ministério da Educação mudou de governo estudantil para colegiado. Isto interferiu nas atitudes e relações das crianças?

Vanda: Não sei informar, pois justamente neste período eu havia saído da Secretaria Municipal de Educação e estava na Subsecretaria Estadual de Educação.

Jacqueline: Haviam escolas rurais, multisseriadas, sob a competência da Subsecretaria de Educação?

Vanda: Existiam pouquíssimas escolas rurais multisseriadas na competência da rede estadual. Lembro-me de uma escola que conheci, na região da Capelinha, no município de Anicuns. Tudo o que a comunidade tinha era a escola. Era excelente! A horta da escola era cuidada não somente pelos alunos, mas por toda a comunidade. O terreno da escola era muito grande, então os moradores fizeram uma horta comunitária. Todo mundo plantava, todo mundo cuidava, todo mundo colhia. Todo mundo usufruía da horta, não somente a escola. Era uma escola muito carente, com estrutura física muito precária, mas fazia um trabalho belíssimo em parceria com a comunidade. A comunidade, os pais viviam dentro da escola, inclusive o vigia da escola era um dos pais.

Jacqueline: Quais suas percepções sobre a política de fechar as escolas rurais multisseriadas e transportar as criança para a zona urbana, ou regiões onde existe uma maior concentração populacional?

Vanda: Eu acredito que existem dois lados: o positivo e o negativo. O lado positivo é a interação entre o aluno da zona rural com o aluno da zona urbana. Eles vão adquirir novas amizades, vão poder ter acesso a coisas que na zona rural talvez não pudesse ter, como as questões tecnológicas, que podem não chegar até as localidades rurais, por dificuldades de conexão com a internet. Mas tem um outro lado, mudam-se muito os costumes das pessoas. A qualidade de vida destas pessoas é o mais importante! Não é bom tirar a criança do meio onde vive, daquela simplicidade, do convívio honesto, da proximidade com a família, pois mexe muito com o dia a dia destas crianças e de toda a comunidade. Não é bom, também, transportar as crianças para a cidade, onde os pais não participam das escolas, nem tem como as acompanhar à criança na escola. As crianças vão sozinhas, pegam o ônibus, aquela coisa fria. Na zona rural é muito diferente: a escola torna-se uma segunda casa, onde os pais preocupam-se, estão presentes, participando das atividades. É a perda dessa qualidade de vida que eu questiono. É esta qualidade de vida e de aprendizagem da zona rural..., porque os pais também estão aprendendo, junto com os filhos, poder comer um lanche feito pela própria mãe, na escola. É muito bom! Além disso tudo, existe o perigo do transporte. Nós sabemos que o transporte que estão conseguindo fornecer, não é o que as crianças merecem. Corre-se um risco muito grande. Existe o risco de violência de uma cidade maior, o risco de envolvimento com outras coisas como drogas, e nós sabemos que as crianças ficam mais expostas e este tipo de coisas. Têm pontos positivos, como por exemplo o acesso à rede social, que na zona rural o aluno não teria. Mas até que ponto o acesso a esta rede social é interessante? Por outro lado, ele começa a utilizar estas coisas na cidade e ao chegar na zona rural ele não tem acesso, ele acaba sendo incentivado cada vez mais a vir para a cidade. Eu morro de pena, porque tem uma qualidade de vida maravilhosa, que não vai ter na cidade. Muitas vezes os pais empolgam, vendem aquele pedacinho de terra que lhes pertencem e ao chegarem, não tem nenhuma qualidade de vida na cidade. Não conseguem o acesso que acreditavam conseguir e depois de muito tempo, se perguntam: Que sonho foi esse? Talvez se tivessem ficado na zona rural, naquela vida mais pacata, tranquila, honesta, teriam uma qualidade de vida melhor.

Jacqueline: A senhora era Superintendente do Ensino Fundamental da Secretária de Estado da Educação, quando encerraram as atividades do Programa Escola Ativa. Como foi esta finalização? Houve algum comunicado formal do Ministério da Educação? Como os professores reagiram?

Vanda: Foi por meio de um comunicado formal do Ministério da Educação, informando que estavam encerrando as atividades do Programa Escola Ativa, que passaria a chamar-se Educação do Campo. A Educação do Campo nunca conseguiu se estruturar, ficaram muito tempo montando a equipe, com muita dificuldade. Nós fomos tocando nossas escolas, utilizando o nosso próprio método, mas de forma improvisada. As escolas ficavam cobrando material, livros, mas nós não tínhamos mais nada para atender as solicitações das escolas rurais. Nós demos continuidade no trabalho, com a sobra de material que tínhamos, tentando suprir um pouquinho as dificuldades das escolas. Mas foi uma pena! Houve muitas reclamações! Até pelo fato de acharem que nós tínhamos abandonado estas escolas, mas realmente nós ficamos de pés e mãos atadas, pois não podíamos fazer nada, porque não tínhamos mais nada. Procuramos inúmeras vezes ajuda do Ministério, mas nunca obtivemos respostas. Posteriormente eles mudaram novamente o nome, de Educação do Campo para Escola da Terra, mas que também não saiu do discurso. Parece-me que apenas cinco estados foram contemplados com este programa. Mas o nosso não foi convidado a participar desta Escola da Terra. É uma pena! O quanto o Programa Escola Ativa foi bom, o quanto ele contribuiu com estas escolas rurais, o quanto a metodologia era bonita e acabar com um simples ofício: ‹‹A partir de hoje o Programa deixa de existir, nós vamos reestruturar, vamos mudar o nome. Logo entraremos em contato novamente...›› E nunca mais nada foi implantado, para nós não. Nós conseguimos terminar as turmas que iniciaram, mas com uma metodologia criada por nós. Nós não tínhamos mais aquele apoio do MEC, nem acompanhamento, nem orientação. Foi meio ‹‹na raça››. É muito difícil fazer um trabalho bom assim, mas mesmo assim, nós terminamos o programa. Até hoje, ainda estamos aguardando sermos convidados para implantar a Escola da Terra.

Jacqueline: A senhora deseja acrescentar mais alguma coisa?

Vanda: Quero agradecer a oportunidade de poder estar contribuindo, com esta experiência vivenciada por nós. Estou passando o relatório de todas as escolas com os depoimentos, sobre como terminou. Quero expressar o sentimento de que foi uma pena, pois hoje poderíamos estar fazendo um trabalho muito importante, fazendo alguma diferença,

contribuindo na vida desses alunos, se tivéssemos continuado com o Programa Escola Ativa. Dizem que cada pessoa é conforme a vegetação do lugar onde vive e o cerrado é uma vegetação muito forte. Nós adquirimos a característica desta fortaleza. Somos daquelas pessoas persistentes, que lutam contra os intempéries. Pode vir o que vier, que nós estaremos prontos e se vier o Programa novamente, podem contar conosco.

Jacqueline: Muito obrigada professora, por contribuir com o nosso trabalho.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Vanda Dasdores Siqueira Batista**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), do Brasil.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Goiânia, 15 de abril de 2014.

Assinatura: _____

Nome: Vanda Dasdores Siqueira Batista

End.: Rua Sto Afonso nº 297 Vila Nª Senhora Rep. Socorro

CPF: 430.176.651-00

APÊNDICE VIII

Identificação das coordenadoras das escolas rurais, transcrição da entrevista e Termo de Autorização

➢ Entrevista da coordenadora de Alexânia - 26 de novembro de 2013

Luzia de Fátima Pereira, licenciada em biologia, trabalha há 24 anos e nove meses, na Prefeitura de Alexânia. Desde 2001 trabalha com as escolas rurais multisseriadas e há seis anos coordena duas escolas rurais multisseriadas, que também trabalharam com a Escola Ativa.

Jacqueline: Quais os pontos positivos e negativos do Programa Escola Ativa? O que a senhora achava do Programa?

Luzia: Eu também fui professora da Escola Ativa, em 2001. Eu acho que o material pedagógico da Escola Ativa era muito rico, mas os livros didáticos tinham muitas falhas e não eram adaptados para Goiás. Tinham também os elementos, os instrumentos da Escola Ativa que melhoraram muito o desempenho das crianças, a autonomia das crianças. Hoje nós ainda usamos muitas coisas da Escola Ativa.

Jacqueline: O que vocês utilizam?

Luzia: Nós utilizamos os cantinhos, os comitês, o calendário agrícola, a frequência.

Jacqueline: A senhora utiliza os livros da Escola Ativa?

Luzia: Não, só da Escola do Campo.

Jacqueline: Tem muita diferença entre os livros da Escola Ativa com os da Escola do Campo?

Luzia: Tem muita diferença. O livro didático da Escola do Campo é bem mais amplo, é bem mais claro e não enfoca apenas uma região. Ele enfoca todas as regiões.

Jacqueline: A senhora utiliza os kits pedagógicos?

Luzia: Utilizamos. Há uns dois anos chegou material, acho que ele só vem de dois em dois anos. Ele ainda não é o material da Escola do Campo, ele ainda é o da Escola Ativa, que foi reposto, porque com o uso vai acabando e tem que fazer reposição.

Jacqueline: As crianças utilizam frequentemente os kits pedagógicos?

Luzia: Utilizamos constantemente, inclusive nas aulas de contra-turno, é o material que mais usam.

Jacqueline: Vocês organizam as reuniões, os microcentros para as trocas de experiências e planejar as aulas em conjunto e com antecedência?

Luzia: Não, tem uns dois anos que não fazemos mais microcentros, mas fazemos os encontros, as oficinas pedagógicas.

Jacqueline: Vocês utilizam os cantinhos de aprendizagem?

Luzia: Fazemos os cantinhos. Como entrou o Pacto pela Educação, as escolas que não estavam utilizando os cantinhos, vão ter que utilizar. Vai introduzir em todas as escolas e como nós já tínhamos da Escola Ativa, continuamos.

Jacqueline: Os cantinhos são elaborados pelas crianças e pelas professoras?

Luzia: Sim, são elaborados pelas crianças, pelos professores, pelos pais.

Jacqueline: As crianças utilizam os cantinhos constantemente?

Luzia: Utilizam, porque nos cantinhos são depositados o material didático. O cantinho de matemática com todo material que foi trabalhado, o material vão trabalhar e que o trabalharam.

Jacqueline: Nas escolas que a senhora coordena, ainda utilizam a estratégia do governo estudantil?

Luzia: Não, agora é colegiado.

Jacqueline: Qual a diferença entre governo estudantil e colegiado?

Luzia: No governo estudantil tinha eleição, tinha presidente, tinha o vice, o secretário e o tesoureiro. Agora eles são indicados.

Jacqueline: Indicados por quem?

Luzia: Escolhe um grupo e escolhe o líder. Cada comitê tem um líder mensal. Depende do trabalho do professor, porque às vezes gasta muito tempo também.

Jacqueline: Vocês organizam as assembleias gerais dos alunos, que eram propostas pelo governo estudantil?

Luzia: Não, as assembleias acabaram.

Jacqueline: Os alunos elaboram propostas para sua gestão de governo?

Luzia: Também não.

Jacqueline: Os alunos sentem-se responsáveis pelos comitês?

Luzia: Até que sentem, aqueles que trabalharam com a Escola Ativa, mas os que não... Porque a Escola Ativa dava muita autonomia para a criança, muita responsabilidade. Agora deixou solto.

Jacqueline: A comunidade participa das atividades dos comitês? Vem na escola? Dão palestras?

Luzia: Participam, com pesquisa, com trabalho. Vem na escola. Dar palestras, até que não, mas participar, participam bem. Os pais aqui são presentes.

Jacqueline: Vocês elaboram algumas técnicas como: croqui da comunidade, caminhadas de observação, maquete, monografia, ficha familiar, ficha de controle e progresso?

Luzia: A ficha de controle e progresso, não tem mais, e a monografia também não. A maquete tem e o croqui também, tem.

Jacqueline: Você utilizam a ficha ou o fazem cartaz de presença?

Luzia: Fazemos as ficha de frequência. Está na sala.

Jacqueline: São os alunos ou os professores que fazem o controle das presenças?

Luzia: São os alunos.

Jacqueline: Quando os alunos não vêm na aula, as crianças vão em busca de saber o motivo da ausência?

Luzia: Não, porque quando as crianças começam a faltar muito, quem vai sou eu. Quem vai sou eu, para saber o que está acontecendo. Se não, tenho que tomar as providências cabíveis.

Jacqueline: Eles ainda fazem o livro de participação e elaboram os compromissos ou combinados.

Luzia: Elaboram os combinados e temos o caderno de visitas.

Jacqueline: Eles respeitam?

Luzia: As vezes sim, sempre tem uns que não, mas a maioria sim.

Jacqueline: Os alunos confeccionaram as caixinhas de correspondências, caixinhas de sugestões.

Luzia: Caixinhas de sugestões na sala da professora Ana, ainda tem.

Jacqueline: Fazem o dia da conquista, entrevista com a comunidade, caminhadas de observação, oficinas com a comunidade, excursão com a comunidade?

Luzia: Caminhadas de observação fazem.

Jacqueline: Fazem o calendário agrícola e a horta?

Luzia: O calendário agrícola ainda tem. A horta é um problema meio sério. Não sei se você viu? Nós fazemos ali na frente, mas as galinhas do vizinho entram e acabam. O terreno não é propício. Nós pedimos para os pais ajudarem, mas neste ano não deu para fazer. Nós plantamos sempre uma cebolinha em uma vasilha, ali tem couve, tem coentro, mas é uma coisa pequena.

Jacqueline: Vocês fazem porque foi uma orientação da Escola Ativa ou veio alguma orientação para fazer?

Luzia: Não, vem da Escola Ativa. Tem o jardim também, que veio da Escola Ativa.

Jacqueline: Você trabalham com as crianças em equipe?

Luzia: Trabalhamos.

Jacqueline: Utilizam a estratégia dos monitores para o trabalho em equipe?

Luzia: Não. O líder é só para os comitês.

Jacqueline: Vocês organizam as festas comemorativas?

Luzia: Sim, mas na Escola Ativa eram as crianças que organizavam, mas agora somos nós mesmo. As vezes nós pedimos opinião para eles.

Jacqueline: Os pais participam da organização?

Luzia: Os pais participam, se pedir eles ajudam, colaboram. Os pais aqui são sempre presentes.

Jacqueline: Vocês fazem a avaliação diagnóstica no início do ano letivo?

Luzia: Este ano nós já fizemos umas seis avaliações diagnósticas. Agora com este Pacto têm muitas: tem avaliações diagnosticas, tem a do Pacto e tem a Provinha Brasil.

Jacqueline: Como são feitas a avaliações do dia a dia na escola?

Luzia: Só o quarto e o quinto ano fazem provinhas. O primeiro, segundo e terceiro é o Projeto Aprendizagem, que são fichas que o professor avalia o aluno, todos os meses. Ele acompanha o aluno todos os dias, mas a avaliação é feita somente uma vez por mês.

Jacqueline: A avaliação vem pronta da Secretaria de Educação?

Luzia: Não, a avaliação é o professor que faz junto comigo. Depende também, da dificuldade do aluno, porque nem toda avaliação serve para todos os alunos.

Jacqueline: A senhora gosta de trabalhar com a escola multisseriada?

Luzia: Já tem muito tempo e eu também, já trabalhei nas escolas seriadas e na multisseriada. Eu gosto de trabalhar na multisseriada, ela é diferenciada. Toda vida ela foi diferenciada. Agora que realmente acabou a Escola Ativa, mesmo assim, a gente não deixou. O que nós achamos que era mais importante, e que, realmente dava resultado ficou.

Jacqueline: A senhora tem apoio financeiro e pedagógico da Secretaria?

Luiza: Pedagogicamente tenho, financeiramente tenho, mas a escola poderia estar melhor.

Jacqueline: O Governo Federal tem apoiado as escola rurais?

Luzia: Criaram a Educação da Terra, no ano passado e este ano, já é Educação do Campo. Se existe alguma coisa, eu não tenho conhecimento. A única coisa que veio da Educação do Campo foi o livro didático.

Jacqueline: O que a senhora acha sobre a extinção do Programa Escola Ativa?

Luzia: Eu acho que a Escola Ativa mudou muito as escolas, as salas multisseriadas. Eu acho que teve um grande desenvolvimento, as crianças aprenderam muito mais. Não só conteúdo, mas coisas para a vida, para amanhã para depois, para o resto da vida.

Jaqueline: O que a senhora achou da extinção?

Luzia: O fim, eu acho que as crianças só tiveram a perder. As crianças que saíram daqui para outras escolas, nenhuma delas teve dificuldade. Então, eu acho que elas só tiveram a perder, porque tiraram a oportunidade delas aprenderam além do conteúdo.

Jacqueline: A senhora quer acrescentar alguma coisa?

Luzia: Não.

➢ Entrevista da coordenadora de Pirenópolis - 11 de dezembro de 2013

Denízia Serafim, trabalha na Secretaria Municipal de Educação, há doze anos, atuando na coordenação das escolas rurais. Graduada em Ciências Sociais, Pós graduação em Orientação Educacional e Administração Escolar. Participou como professora multiplicadora dos cursos de formação do Programa Escola Ativa.

Pirenópolis possui nove escolas rurais, sendo que das turmas atendidas, dezesseis são multisseriadas.

Jacqueline: Vocês tem quantas escolas na zona rural e quantas salas multisseriadas?

Denízia: Temos nove escolas rurais e umas quinze salas, que funcionam com turmas multisseriadas.

Jacqueline: A senhora conheceu com o Programa Escola Ativa?

Denízia: Conheci.

Jacqueline: O que a senhora achou do Programa Escola Ativa? Quais os fatores de sucesso e de fracasso do Programa que a senhora identificou? Quais os pontos positivos e negativos?

Denízia: Eu vi muitos pontos positivos. Primeiro porque foi um Programa que trabalhou muito com os professores, tinham as capacitações com os coordenadores e os coordenadores, por suas vez, repassavam aos professores. Para a zona rural foi muito bom, porque, até então, não existia um programa destinado às escolas rurais. Foi a partir deste Programa que se passou a trabalhar mais com a realidade, com aquela maior preocupação. Teve muito mais coisas positivas, acho que negativas foram minúcias. Primeiro porque houve a capacitação e veio muito material: os guias, como eram chamados os livros didáticos, e o material, que na época enviaram muito materiais didáticos; que até então, não tinham sido oferecidos. Então enriqueceu a escola. Segundo tinha um controle, também, com instrumentos de acompanhamento, os professores teriam que trabalhar com as crianças, com a comunidade, repassar para a coordenação, a coordenação também tinha que repassar para a Secretaria de Estado, teve um monitoramento e avaliação do Programa. Terceiro foi um Programa que envolveu a comunidade, onde a escola está inserida, dando muita autonomia às crianças também. Eu percebo com os professores e com as crianças esta riqueza que ele deixou, na questão da autonomia da criança e pesquisas. Porque pensar que a criança do campo está

muito desligada de um contexto mais globalizado, hoje eu não penso e nem vejo mais desta forma. Não são mais crianças isoladas, foi feito um bom trabalho, e que, isso permanece no cotidiano dos professores. Eu vejo muitos instrumentos que foram utilizados, continuam sendo utilizados. Não por uma cobrança, mas porque faz parte da bagagem do professor.

Jacqueline: A senhora disse que utiliza ainda muitos instrumentos que eram propostos pelo Programa Escola Ativa. Quais os instrumentos que a senhora identifica que hoje são mais utilizados?

Denízia: O cartaz de frequência que é utilizada para a alfabetização; a questão do monitoramento dos grupos, que é trabalhado em sala de aula de duplas, os agrupamentos; a questão da equipe, da pesquisa, da comunidade, Tudo isso é trabalhado.

Jacqueline: O governo estudantil e os comitês não são trabalhados?

Denízia: Não, não são mais trabalhados.

Jacqueline: Hoje vocês utilizam outros livros?

Denízia: Sim, são outros livros. Eles são destinados a escola do campo, que hoje tem esta separação, mas não são os mesmos. Os professores têm em sala como um apoio, utilizam como apoio, mas não como o livro mestre dentro da sala.

Jacqueline: O Governo Federal ainda manda kit pedagógico para as escolas da zona rural?

Denízia: Não, o que as escolas tem foi mandado na época em que vigorava o Programa Escola Ativa. Hoje as escolas têm, eles continuam utilizando e o MEC manda outros jogos pedagógicos, outros materiais, mas não aqueles mais, como tinha: bússola, material para trabalhar geometria, o dorso, globo, aquele kit não vem mais e, parte do que as escolas hoje têm, é fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, mesmo.

Jacqueline: O que vem para as escolas da zona rural do Governo Federal?

Denízia: Ainda vem: os livros, jogos, material para a sala de ensino especial, é só estes materiais. Livros também de literatura infantil, muito livro, bom material.

Jacqueline: Quais os pontos negativos da Escola Ativa?

Denízia: Uma coisa que eu percebi que os professores tiveram dificuldade, foi com relação ao colegiado, o grêmio estudantil. Tanto é que muitos ficaram só com os comitês,

assim uns grupinhos, mas não com aquela liderança maior, que dava o colegiado. Mas eu acredito que foi positivo, a escola conseguiu, de certa forma, caminhar com as próprias pernas. Eu falo em termos de autonomia, de conversar com a comunidade, de ir atrás de pessoas que pudessem colaborar na escola, para dar entrevista; na zona rural tem tantas pessoas que trabalham com as lavouras, trabalham com gado, com laticínio, a questão do artesanato, eles tiveram esta iniciativa de ir atrás de pessoas para colaborar com a escola, porque isto era proposto pelo Programa.

Jacqueline: Hoje eles ainda fazem isto?

Denízia: Fazem. Tem muita escola que faz, eu acredito como fruto do Programa. Fizeram, experimentaram, porque de certa forma era cobrado que se fizesse, deu certo e permanecem.

Jacqueline: O que a senhora acha sobre o fim do Programa Escola Ativa? Impactou ou não nas escolas da zona rural?

Denízia: Eu acho que o problema maior foi assim: teve um desligamento. Porque todo professor vai pegando sua bagagem a experiência que adquiriu ali e vai estar colocando em prática, mas o que eu senti foi uma ruptura. Porque parou com o Programa, com o acompanhamento, com as cobranças, tanto é que colocaram outro nome, Escola da Terra, mas ficou só no nome. Acabou o Programa Escola Ativa, deram outro nome e ficou só por isto. Não teve mais capacitação, não teve mais informações por iniciativa do MEC. Então, se eu pensar hoje em escola rural, o que temos de direcionamento? É da própria rede municipal. Foi muito bom o Programa Escola Ativa, como eu te falei, porque até então, as escolas da zona rural ficavam um pouco soltas, sem direcionamento, só por parte da secretaria, mas não com aquele perfil de escola rural. O Programa veio, foi muito bom, que ofereceu muita coisa boa e também foi um bom tempo de durabilidade, que proporcionou conquistas, para que os professores pudessem caminhar. Mas é claro, que nós continuamos. É que precisava de uma política nacional que tivesse realmente o interesse de lidar especificamente com as escolas rurais. Eu senti isso, a ruptura. Mesmo que mudassem o programa, só o nome do programa, mas eu imagino que ele continuaria sendo ligado às escolas rurais, seria bom. Mas no entanto, o que aconteceu foi uma ruptura e isso foi muito ruim para as escolas.

Jacqueline: As professoras disseram-me que estão fazendo cursos do Pacto pela Educação. O Pacto tem conteúdos específicos para a zona rural?

Denízia: Tem, muito prática e teorias, que eu vi no material. Porque tem o kit, o material impresso, inclusive tem um que é só para os professores que trabalham no campo, só eles que recebem. Mas tem muitas práticas boas, práticas que conseguem ser colocadas em qualquer escola, em qualquer rede urbana ou rural e eles tem crescido com isto.

Jacqueline: A senhora quer acrescentar alguma coisa professora?

Denízia: Nós estamos comprometidos, o Município está comprometido, mesmo que nós não tenhamos aquele Programa chamado Escola Ativa, que se destinava às escolas rurais. Mas o município também aprendeu, enquanto secretaria, enquanto departamento pedagógico, tanto é que nós temos uma coordenação para trabalhar diretamente com as escolas rurais. Proporcionamos sempre capacitação, encontros, formações, trabalhos coletivo para os professores, em alguns momentos, todos da rede e ora só o pessoal da zona rural. Uma coisa que eu percebo na formação do Pacto pela Educação, é o depoimento dos professores da cidade. O quanto eles que tem aprendido com os professores da zona rural. Até porque nós entendemos que toda sala é multisseriada, porque nem todos os alunos estão no mesmo nível, e ai, o pessoal que trabalha só com as salas de uma série só, ficam encantados quando eles percebem que o professor da zona rural, faz um trabalho diferenciado. Por exemplo, ele atende juntos um grupo de alunos que é do quinto, um do quarto e outro do terceiro ano e está sendo um aprendizado. Então veja a riqueza dos nossos trabalhos nas escolas do campo. As nossa crianças também da zona rural, participam sempre na cidade, de projetos que estão sendo desenvolvidos. Nós fazemos por adesão, a escola que deseja, participa também. Tem na área ambiental, patrimonial e nós ainda desenvolvemos na cidade o Programa Soletra Pirenópolis. Então todas as escolas da cidade participam e as da zona rural também. Por sorte eu tenho o privilégio de estar em todas, estou lá e estou aqui, mas com esta responsabilidade maior com relação ao rural e nossas crianças tem sempre alcançado o primeiro lugar, as da zona rural. O Soletra Pirenópolis tem conquistado isso: a zona rural está com o primeiro lugar no quinto ano, no quarto ano, tem uma representação muito boa.

Jacqueline: Muito obrigada, por contribuir com o nosso trabalho.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Denízia Serafim**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Pirenópolis, 06 de março de 2014

Assinatura: _____

Nome: Denízia Serafim de Sousa

Endereço: Av. JK, 33 - Centro - Pirenópolis/GO

CPF: 533696881 15

➢ Entrevista da coordenadora de Terezópolis – 05 de dezembro de 2013

Divina Margarete de Faria – Trabalha na área da educação há 37 anos, sempre trabalhou na alfabetização, no Município de Terezópolis e Goianápolis. Ministrou aulas de história na rede estadual por dois anos, mas seu ponto forte é no ensino fundamental.

Jacqueline: A senhora trabalha em escola rural multisseriada, há quanto tempo?

Divina: Eu trabalhei mais de 14 anos na zona rural. Hoje trabalho na escola Vinadir Alves Ferreira, no centro da cidade de Terezópolis, mas coordeno uma escola, no período matutino, no povoado de Marinápolis, o qual também faz parte de Terezópolis. Trabalhei muitos anos na zona rural, depois para a cidade e hoje eu estou aqui, coordenando. É uma escola que comporta 55 alunos, as salas são multisseriadas e funciona de manhã e de tarde.

Jacqueline: Como as salas são formadas?

Divina: Uma sala é formada pelo segundo e terceiro ano, outra sala é formada pelo quarto e quinto ano e no período vespertino, é formada pelo primeiro e cinco crianças do ensino infantil. Eu já participei de vários cursos, trabalhei muito tempo com o Programa Escola Ativa. Os professores que tem aqui hoje, nunca trabalharam com a Escola Ativa. Eu vejo que por serem salas multisseriadas, existem a necessidade de trabalhar ainda com o Programa Escola Ativa, porque é um programa rico, que ajuda o aluno, desenvolve o aluno e também, ajuda o professor.

Jacqueline: Professora, sua escola foi uma das primeiras a adotar o Programa Escola Ativa, no Estado de Goiás e no Brasil. Assim, a senhora conheceu as escolas rurais antes da implantação da Escola Ativa, durante a implementação do Programa e o pós extinção da Escola Ativa. O que a senhora achava antes da implantação, suas dificuldades? O que a senhora achou do trabalho com a Escola Ativa e as consequências decorrentes de sua extinção?

Divina: Antes de conhecermos o Projeto da Escola Ativa era muito difícil, era muito escuro, era aquela aula muito tradicional. Os meninos pareciam aqueles meninos que não podiam ver ninguém de fora, os meninos não se comunicavam, os meninos eram reprimidos. Os professores tinham grande dificuldades em trabalhar. Nesta época, lembro-me que eu era professora, coordenadora, merendeira, faxinava, eu fazia tudo dentro da escola. Os meninos

aprendiam, porque não deixavam de aprender um pouquinho, mas a aprendizagem era muito fraca. Não tinha material, era só mesmo o quadro e giz e pronto, não tinha nada mais. Trabalhávamos com aquelas cartilhas bem antigas. Assim que chegou o Programa Escola Ativa, Terezópolis levou os professores que tinham na zona rural, porque não tinha só esta escola na época, tinham várias outras, existiam umas quatro escolas que faziam parte deste Programa. Nós começamos a adaptar com outros Municípios. Fomos para Goiânia e ficamos semanas fazendo curso, da primeira etapa, porque nós não conhecíamos nada. Se não me engano foram duas semanas de treinamento. Nós tivemos coordenadores, que eram pessoas bem capacitadas, que foram ajudando-nos a trabalhar. Toda a equipe, eles anotaram as equipes e nós montávamos os trabalhos e apresentávamos, até para nós aprendermos a trabalhar em grupo. Montávamos nossos cantinhos, porque tinham cantinho demais. Foi excelente! Tenho saudade da Escola Ativa! Surtiu tanto efeito, que nós começamos a levar esses métodos, para a zona urbana. Quando nós íamos para as escolas fazer os encontros, que nós marcávamos tal encontro será em tal cidade. Nerópolis por exemplo, os microcentros, nós reuníamos aquele tanto de professores, passávamos o dia todo. O dia passava e nós não víamos, com tanta troca de experiências, com tantas coisas que nós aprendíamos e ensinávamos. A nossa escola de Marinápolis, que é esta hoje, fez destaque. A nossa escola ganhou televisão. A nossa escola recebia visita de pessoas de Brasília, de pessoas excelentes, porque nosso meninos montavam pecinhas, dramatizações, nós íamos para Goiânia mostrar o nosso trabalho. Foi muito bom! Tudo de bom teve lá! Eu tenho a impressão de que, um dia este Programa pode voltar para a escola do campo. A Escola Ativa, ficou tão enraizada, deixou tanta coisa boa, que lá na zona urbana, eu me vejo trabalhando métodos da Escola Ativa. Tanto é, que no ano que vem, se Deus permitir que tudo der certo, para que eu venha ficar aqui novamente, pois eu não sei como será no próximo ano, quero ver se meus professores adaptam, pelo menos um pouquinho da Escola Ativa. Sei que vai surtir efeito, porque na escola multisseriada, não adianta querer trabalhar como se fosse uma escola particular ou uma escola da zona urbana, porque não dá efeito. Hoje eu tenho dificuldade e vejo que minhas colegas aqui também tem. Porque a Escola Ativa trazia material pedagógico, distribuía muito material, muitos livros de orientações. Nós líamos aquelas orientações, nós trabalhávamos muita música, poema, dramatização. Tudo vinha! Os materiais pedagógicos que têm nesta escola, ainda é herança da Escola Ativa: material dourado e muitos outros. Têm muitos livros da Escola Ativa que nós usamos, até hoje. Na verdade é que eu tenho um sonho, que inda venha a implantar, que nós possamos trabalhar isso, bem legal com as crianças,

porque elas iam amar muito. A questão da horta, a merenda da gente era totalmente alimentada, nós fazíamos os temperos verdades, as coisas. Nós temos uma hortinha aqui, mas é bem fraquinha em vista daquela época que nós plantávamos, que nós trabalhávamos, é muito diferente. Os pais participavam muito da escola, não largavam a Escola Ativa sozinha. Nós temos fotos, demonstrações de pais participando, de pais ajudando na horta, carregando esterco. Então, era uma coisa muito boa!

Jacqueline: Hoje os pais participam?

Divina: Muito pouco. Hoje os pais não tem mais aquele interesse de estar ajudando. Nem mesmo nas reuniões de pais, eles não são mais como eram antes. Não sei é devido à correria do dia a dia, ou se é a falta de alguma coisa que venha a atraí-los. Então fica um pouco difícil.

Jacqueline: A senhora disse-me que ainda utiliza algumas técnicas da Escola Ativa. O que a senhora utiliza?

Divina: Tentar mudar a cabeça do professor é muito difícil. Você falar para ele que este caminho é o certo, uns acreditam e outros, não acreditam. Para que isso acontecesse dentro de nossa escola, nós teríamos que trabalhar primeiro o professor, para depois voltar com as metodologias. Este ano, eu ainda não passei essas metodologias. Eu não falo que é da Escola Ativa. Eu falo assim: Faz assim, às vezes funciona. Por exemplo na alfabetização: tem que ter o cartaz na sala de aula, não adianta querer alfabetizar, ensinar o menino, sem ensinar poemas, se alfabetiza é com poemas, estratégias de poemas e de músicas, de muitos cartazes, de muitas fichas, cantinho de leitura para eles estarem lendo, mas as fichas no quadro, uma forma uma letra, depois passa para outra letra, para eles irem trabalhando, conhecendo. Aqui na verdade, nesta escola eu não consegui. Lá em Terezópolis eu trabalho com fichas, eu trabalho com cartaz, eu trabalho com jogos, têm muitos jogos, eu faço jogos de rimas, de bingo, de letras e eu gosto muito de colocar a frequência dos meninos. Trabalho com dois comitês: o comitê da limpeza e o de leitura, porque lá nós não implantamos muitas coisas nas paredes, os cantinhos, porque tem outro turno e no outro turno é de quinto ano e de quarto ano. Então a sala não é só nossa. Nesta escola é diferente, porque seria legal que a sala fosse só de um professor. Mas lá não, tem outros turnos e dificulta um pouquinho, você ficar trabalhando vários comitês.

Jacqueline: Você trabalha com o aluno monitor, o ajudante?

Divina: Eu escalo, um dia um menino e outro dia é uma menina, coloco lá no cartaz: segunda é fulano, terça é ciclano e tal. Então tudo o que eu preciso, aquele menino vai me ajudar: pegar um giz, buscar meu diário lá na coordenação, se eu precisar da diretora ele vai chamar, se ele ver lixo jogado na sala, diz para o coleguinha dele, que lixo tem que ser na lixeira.

Jacqueline: Vocês fazem os combinados?

Divina: No primeiro dia de aula, nós colocamos os combinados. Aqui dificulta um pouquinho, as meninas até fizeram os combinados, porque esta textura não fixa a cartolina, ela não prega o papel e dificulta um pouquinho. Na outra escola é mais tranquilo, no primeiro dia de aula nós já trabalhamos os combinados e todos os dias nós fazemos as leitura dos combinados, explicamos direitinho. Quando tem algum erro nós dissemos: Vamos lá! Vamos ler os combinados! Funciona muito bem.

Jacqueline: Vocês ainda reúnem-se para fazer o planejamento das aulas? Fazem reuniões como eram os microcentros?

Divina: O planejamento anual, nós fazemos em equipe. Nós levantamos as possibilidades e as dificuldades, depois nós ficamos uma semana conhecendo o aluno. Na minha escola eu faço o meu, meu colega faz o dele. Nós trocamos as ideias, mas o meu aluno não é o mesmo aluno dela, o aluno dela não é o meu aluno. Não tem como! No meu modo de vista, eu não gosto de fazer junto o plano com colegas, devido ao fato que meu aluno não é igual ao dela e nem, o dela é igual ao meu. Nós trocamos as ideias, eu faço o meu e elas fazem o delas. Como eu dou aula no primeiro ano, as colegas do primeiro ano fazem o dela, eu faço o meu e nós trocamos as ideias. Por exemplo: no dia do trabalho coletivo, nós nos encontramos e trocamos as ideias, para ver se elas têm algum material que possa ajudar-me ou se eu tenho, e que, possa passar para elas.

Jacqueline: Vocês reúnem-se para este trabalho coletivo de quanto em quanto tempo?

Divina: Um mês é o trabalho coletivo, depois de dois em dois meses nós temos conselho de classe. No mês que tem conselho de classe, é o conselho de classe. No mês que não tem conselho de classe para fechar o bimestre, nós fazemos o trabalho coletivo.

Jacqueline: Vocês reúnem todas as escolas do município ou só os professores da escola?

Divina: Geralmente são os professores do município. Quem está coordenando o trabalho coletivo, dá o tema. Se for um tema que vai ter que dividir as séries, nós dividimos para discutir o problema. Se for um problema que ha interesse de todos, de toda a equipe da educação, nós fazemos reunidos: debates, palestras. Agora quando é um assunto que nós estamos tentando tirar uma dificuldade por série, por ano, nós dividimos os grupos: primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano.

Jacqueline: A senhora quer acrescentar mais alguma coisa?

Divina: Eu só quero agradecer a oportunidade de poder falar sobre a Escola Ativa, que me deu muita saudade.

Jacqueline: Neste momento a professora encerra a entrevista, pois a emoção transbordou de seus olhos em forma de lágrimas. Assim, ela segurou em minha mão e somente murmurou: Foi muito bom!

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Divina Margarete de Faria**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), do Brasil.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.

Assinatura: Divina Margarete Faria

Nome: _____

End.: Rua Guarany Qd. 05 Lt 12 Terezópolis de Goiás

CPF: 268 54 711 – 20

APÊNDICE IX

Identificação das professoras das escolas rurais, transcrição da entrevista e Termo de Autorização

➢ Professora Cajá, Alexânia, 26 de novembro de 2013

Professora Cajá, 38 anos, pedagoga, professora efetiva desde o ano 2000, do município de Alexânia, trabalha desde o ano 2002, na mesma escola rural com a Escola Ativa.

Jacqueline: A senhora foi uma das primeiras professoras a trabalhar com o Programa Escola Ativa, na Região do Entorno. Quais os pontos positivos e negativos do Programa Escola Ativa?

Cajá: Todos os pontos eram positivos. O que eu não concordava muito era sobre o livro didático, que era muito voltado para o Nordeste, e não com nossa realidade, aqui do Estado de Goiás, nós tínhamos que estar sempre adaptando e readaptando. No mais, eu sempre achei tudo positivo. Tanto que até hoje, a maioria do método da Escola Ativa, ainda permanece aqui na escola.

Jacqueline: A senhora ainda utiliza os módulos da Escola Ativa?

Cajá: Não.

Jacqueline: Quais os livros que a senhora utiliza?

Cajá: Estou utilizando os livros da coleção Girassol, que é o mesmo que é usado em Alexânia, adaptado para cá. Só que o nosso é voltado para o campo. Vêm duas disciplinas em cada livro. Um com duas disciplinas e outro com três disciplinas, totalizando as cinco disciplinas que a gente ministra no meio rural.

Jacqueline: Os livros da Escola Ativa foram recolhidos ou a senhora utiliza em alguma atividade?

Cajá: Eu ainda tenho e utilizo em algumas coisa, em algumas atividades.

Jacqueline: A senhora utiliza os kits pedagógicos?

Cajá: Todos, muito bons. Utilizo todos!

Jacqueline: O Governo Federal mandou novos kits?

Cajá: Mandou novos kits e também, nós temos agora o material do Pacto, que é do primeiro ao terceiro ano, que também auxilia bastante, que são os jogos, os livrinhos literários. Graças a Deus, a escola é bem rica de material pedagógico.

Jacqueline: Notei que na sua sala de aula continua a trabalhar em grupo. Esta orientação a senhora segue das orientações e como aprendeu com a metodologia da Escola Ativa, ou o Governo Federal continua a dar orientações metodológicas sobre o trabalho em grupo?

Cajá: O trabalho em grupo é uma coisa que vem desde a época da Escola Ativa, que eu acho que é necessário devido a série multisseriada e a sala não ser nunca homogênea, sempre heterogênea. Eu sempre utilizo a formação de grupo, de acordo com a necessidade dos alunos, de acordo com o nível de aprendizagem de cada um, para que um esteja auxiliando o outro na aprendizagem, porque a sala já multisseriada de três turmas. São três turmas: terceiro, quarto e quinto ano, sendo que o quarto ano tem alunos com muita dificuldade, então um auxilia o outro na aprendizagem. É muito importante! Isso é uma coisa que eu aprendi, desde o início na Escola Ativa, o agrupamento de acordo com o nível silábico e todas as coisas , que nós aprendemos nos cursos de capacitação. Eu acho que isto é muito importante e indispensável para uma sala multisseriada. Mesmo que não seja multisseriada, uma sala seriada, porque dentro de uma sala de aula nunca é homogênea. Não tem como, o trabalho em grupo é indispensável.

Jacqueline: As crianças ajudam as que sabem menos?

Cajá: Ajudam, às vezes até pedem: Tia deixa eu sentar com o colega, que eu ajude ele a fazer ou que eu tome uma leitura. Já estão acostumados, as crianças já estão condicionadas, no mesmo ritmo.

Jacqueline: Vocês continuam recebendo formações?

Cajá: Eu não me lembro se foi o ano passado. Nós tivemos cinco semanas de capacitação, cada semana foi num município: Alexânia, Abadiânia, Corumbá, Pirenópolis e Cocalzinho, cada município sediou cinco dias de capacitação. Eu só não me lembro certo, mas acho que foi no atrasado.

Jacqueline: Quem ministrou esta capacitação? Foram técnicos contratados pelo Governo federal, pelo Governo Estadual ou pela Prefeitura?

Cajá: Não tenho certeza, mas acredito que foi pelo Estado.

Jacqueline: Vocês fazem os microcentros?

Cajá: Este ano, não tivemos. As vezes temos oficinas pedagógicas.

Jacqueline: Neste ano vocês tiveram quantas oficinas pedagógicas?

Cajá: Geralmente é só no início do ano ou quando retornam das férias. Sempre tivemos oficinas pedagógicas, mas os microcentros, não. Como nós tínhamos antes, não. Inclusive quando nós fizemos a formação, ficou certo que continuaria os microcentros, que nós estaríamos nos reunindo para isso, mas não tivemos ainda.

Jacqueline: Observei que a senhora continua a utilizar os cantinhos de aprendizagem em sua sala de aula. As crianças auxiliam na montagem dos cantinhos?

Cajá: Auxiliam.

Jacqueline: Os pais auxiliam na montagem dos cantinhos?

Cajá: Não, só quando nós solicitamos ajuda.

Jacqueline: Observei que os cantinhos são montados com materiais industrializados, possuem pouco material confeccionado por eles. Eles confeccionam material para os cantinhos?

Cajá: No livro antigo pedia muito para que colhessem material. Só que nesse que veio agora, não tem muita abertura, para que eles estejam colhendo materiais para colocar nos cantinhos. Só quando nós fazemos algum trabalho, que expomos nos cantinhos e depois nós recolhemos.

Jacqueline: Hoje a senhora utiliza o colegiado estudantil?

Cajá: Sim, o colegiado que é um pouco diferenciado do governo estudantil. Antes no governo estudantil tinha todo aquele processo, o aluno se candidatava, que eles faziam as reuniões expondo suas ideias. Mas um ponto que eu achei um pouco negativo, na minha opinião, que às vezes a criança tentava coagir os coleguinhas. Assim, como existe na política, eles também tentavam coagir os coleguinhas ‹‹Eu vou te dar uma balinha para você votar em mim›› Então aquilo ali deu um pouquinho de trabalho, para nós estarmos com jogo de cintura em relação a isso. Tinham os comícios e eles ficavam ‹‹Vou levar balinha para o meu comício. Porque assim, vou ter mais votos›› Mas esta é a realidade deles. Eles estão vendo isso a todo tempo, na televisão, comprando votos. Então, é o reflexo.

Jacqueline: Eu não observei a existência do croqui da escola, nem o mapa, nem a maquete, nem caminhadas de observação. Vocês não fazem mais?

Cajá: Foi como eu disse, o livro anterior sempre pedia que nós fizéssemos estas técnicas, mas agora neste quase não tem. Ele já vem com o conteúdo restrito, e que, nós temos que estar adaptando com a matriz de aprendizagem.

Jacqueline: Observei que vocês estão com uma pequena horta e com o jardim.

Cajá: Sim.

Jacqueline: Vocês organizam as oficinas e encontros com os pais?

Cajá: Sim, nós sempre fazemos reuniões, expomos os projetos que são trabalhados na escola, os trabalhos das crianças. Outro dia mesmo, nós fizemos o trabalho do Pacto, que eu trabalhei um projeto de cantiga de rodas, com eles e a outra professora, trabalhou festa de aniversário, que foi o tema dela. Então foram chamados os pais, foi feito uma festa de aniversário dos alunos da turma. Foi especificado como foi feito, com foi trabalhado o projeto.

Jacqueline: Caixinha de sugestões, dia de conquistas são feitas?

Cajá: O dia da conquista geralmente, é no dia de entrega das avaliações bimestrais. Já aproveitamos as reuniões com os pais, porque os pais não estão sempre na escola, geralmente mais nas reuniões. Geralmente nós aproveitamos para fazer tudo.

Jacqueline: É a senhora quem apresenta aos pais os avanços da crianças ou as crianças que apresentam os seus próprios avanços?

Cajá: Depende, no projeto foram eles mesmo que apresentaram o que foi feito no projeto. ‹‹Aprendemos isso, aprendemos aquilo›› No caso da turma da Pitanga eles ficaram entusiasmado, porque era festa de aniversário. Então ‹‹aprendemos a fazer a calda do bolo, o brigadeiro›› Eles mesmo é quem foram apresentando. Depende do que foi trabalhado.

Jacqueline: Como são feitas as festas comemorativas? A comunidade participa?

Cajá: Quando vamos fazer uma festa, nós nos reunimos com a comunidade. Vemos quem pode ajudar, quem pode colaborar e eles sempre se prontificam a ajudar. Eles sempre participam: na festa junina, na festa das mães... Eles participam na organização e se nós formos fazer alguma comemoração, um traz uma coisa, um traz outra. Se precisar enfeitar a escola também.

Jacqueline: Com são feitas as avaliações?

Cajá: Quando começou o Projeto Escola Ativa, disseram que não ia ter avaliação, que a avaliação era feita de acordo com a FAP - ficha de acompanhamento e progresso. Todo o processo de avaliação dentro do Programa. Só que, o município cobra nota e ficava sempre aquele impasse: A gente ia na capacitação ‹‹é assim, assim e assim››, chegava aqui ‹‹Ah, mas a secretaria precisa da nota››. Pelo Programa nós fazíamos um conceito, o aluno era avaliado de acordo com o que ele fazia na sala de aula, sempre sendo avaliado. Só que, a nossa realidade nunca foi só com conceito. Além de tudo, nós tínhamos que fazer os dois: fazia a prova e ainda tinha que fazer a FAP, tinha que fazer as duas coisas.

Jacqueline: Como é feito hoje?

Cajá: Hoje, mais com as avaliações bimestrais, porque não tem mais a ficha de acompanhamento, que era a FAP.

Jacqueline: É a senhora quem elabora as provas ou vêm prontas?

Cajá: Eu elaboro e as vezes eles mandam também. Uma prova diagnóstica, mandam uma prova de lá, para diagnosticar o desenvolvimento das crianças. Inclusive a do Pacto, está para vir uma prova de avaliação agora. É uma coisa que eu não concordo muito, porque nossa realidade é outra.

Jacqueline: Quando a senhora observa que as crianças estão com dificuldades, a senhora retoma o conteúdo ou tem que avançar, porque tem que concluir aquele conteúdo.

Cajá: Não, eu sempre retomo, porque não adianta avançar se a criança não aprendeu. O conteúdo tem que ser cumprido? Tem! Mas vai adiantar se eu passar o conteúdo e a criança não aprendeu? Não vai para a frente. É o que acontece no quarto ano: Chega dois alunos no quarto ano, que não sabe escrever o nome e que não sabe contar até dez. Como você vai dar o conteúdo do quarto ano para esta criança? Tem que retomar do início. Tem que alfabetizar esta criança. Não tem como, tem que partir de onde ele sabe.

Jacqueline: A senhora gosta de trabalhar em uma sala multisseriada?

Cajá: Eu gosto! Inclusive eu trabalhei um ano sem ser em sala de aula, que foi na coordenação de turma, que minha irmã assumiu uma escola em Alexânia e chamou-me para trabalhar com ela. Só que, eu não gostei muito, não. No outro ano, eu pedi para voltar para cá.

Jacqueline: O que a senhora acha de trabalhar na zona rural?

Cajá: O que eu acho, é que as crianças são muito receptivas. Na cidade as crianças são muito... Não sei, eu vejo muita diferença, aqui eles são mais amorosos. Tem mais receptividade e como eu sempre morei aqui também, conheço muito as crianças e está dentro da minha realidade também. Eu nasci e fui criada aqui, então é muito família. Eu amo! Sinceramente, eu gosto muito de trabalhar aqui.

Jacqueline: A senhora encontra apoio do governo federal, do governo estadual, do municipal para seu trabalho aqui?

Cajá: Em material pedagógico, sim. Mas o que ultimamente está deixando um pouco a desejar, é quanto ao nosso salário, que o governo dá um aumento e a gente demora um pouco para estar recebendo este repasse. Isso ai, a gente fica um pouco frustrado. Não pela questão de estar reclamando ‹‹Ah porque nosso salário›› Eu acho que o professor não pode acomodar nisso. Você tem que fazer o seu trabalho, tem que fazer o seu trabalho, o salario é uma coisa, o trabalho... Mas só que isso deixa de estimular um pouco. Neste ano nós tivemos um avanço muito grande, quanto ao apoio: sempre pedimos que tivesse um contra-turno. Isso há muito tempo! Que nós tivéssemos o contra-turno, porque escola multisseriada é um pouco mais complicado, você trabalhar com todas as turmas ao mesmo tempo. Mesmo porque, eu tenho três turmas: terceiro, quarto e quinto, mas o meu quarto tem aluno como se fosse do pré ou do primeiro ano. Então se tornam quatro cinco séries, dentro de uma sala só. Então nós sempre batemos na mesma tecla, pedido na gestão passada, que tivesse o contra-turno e a gente não conseguiu. Este ano nós conseguimos um avanço muito grande na aprendizagem dos alunos, devido a isso. O nosso prefeito autorizou o contra-turno e está sendo muito gratificante, porque nós trabalhamos com estas crianças. Principalmente estes alunos que vieram, inclusive de salas seriadas, que nós pegamos com muita dificuldade, nós estamos tentando enquadrar dentro da série, que realmente eles estão, com muita dificuldade. Graças a Deus, este ano foi muito bom a questão do contra-turno, e que, se continuasse seria melhor ainda, porque nossa realidade é muito complicada, por ser sala multisseriada. Como nós temos disponibilidade de sala, não tem problema. Para a gente aqui foi muito bom. Espero que o Prefeito continue nos próximos anos, com esta ajuda para a gente, para a escola, inclusive para os alunos. Isso não é para a gente, este benefício é para o aluno, porque é o tempo que nós temos disponível para estar trabalhando com aquele aluno individual. Porque é complicado você trabalhar. Eu tenho 22 aluno de três turmas, três turmas entre aspas, porque a gente sabe que tronam-se mais, de acordo com a dificuldade dos alunos, em cada série. Mas

no contra-turno você pega só aqueles alunos que realmente precisam, que você vai ter aquele tempo específico para eles, de acordo com a necessidade de cada um.

Jacqueline: O que a senhora acha sobre a extinção do Programa Escola Ativa?

Cajá: Muitas coisas eu ainda trabalho dentro da Escola Ativa, mesmo não sendo como era antes, mesmo não sendo cobrada. Eu ainda trabalho, porque sempre o que a gente pega de positivo, a gente continua. Mas o que antigamente eu achava que era desnecessário, era esta questão: você trabalhava a ficha de acompanhamento do aluno e não era muito valorizado. Na Secretaria eles não valorizavam muito isso ‹‹Será que o professor vai saber avaliar esse aluno, só com a ficha? Então vamos dar nota, vamos aplicar uma prova, para ver se o aluno realmente sabe.›› Eu acho que o professor é meio desacreditado, neste ponto. A gente que trabalha com a turma, você conhece seu aluno um por um, cada dificuldade que ele tem e avalia. O que deixa um pouco de frustração, é que, na realidade, não acreditavam muito. Não tinha muito crédito na palavra do professor. Você assina lá ‹‹Meu aluno está apto a isso, a isso, a isso e a isso,›› parece que só aquilo era pouco. Tinha que ter a nota. O que eu não concordava muito era isso: porque se o professor está avaliando seu aluno, ele fez a ficha, ele avaliou, ele acompanhou. Não havia necessidade de provas. Se a FAP, que era a ficha de acompanhamento, vinha todo o conteúdo atrás como era explicado nas formações, a Secretaria de Educação pedia que a gente passasse todo o conteúdo também, no diário. O professor ficava com serviço, na realidade uma burocracia a mais, enquanto nós poderíamos estar buscando novas formas de aula, planejando melhor nossas aulas. Fazendo uma coisa duas vezes, sem necessidade.

Jacqueline: A senhora está sentindo alguma perda, alguma diferença, com a extinção do Programa Escola Ativa.

Cajá: Não estou sentindo muita dificuldade, porque como eu disse: ainda trabalho muitas coisas da Escola Ativa. Muitas coisas que eu acho, que foi bom, que é válido, continuo porque é importante para a aprendizagem das crianças. Mas esta parte que estou dizendo, a parte burocrática, porque agora a gente não tem mais esta ficha de acompanhamento. Apesar, que nós acompanhamos o tempo todo da aprendizagem das crianças, estamos observando, analisando, tem os diagnósticos também. Agora ficaram somente as provas, as avaliações bimestrais.

Jacqueline: Quanto as formações que eram dadas aos professores, houveram perdas?

Cajá: Nesta parte, eu acho que sim, porque os cursos são muito importantes. Uma coisa que não foi valorizada na gestão passada, não nessa. Foi esta questão estas formações, com estes diplomas que nós pegávamos e dávamos entrada para titularidade. Simplesmente, foram deixando e nada! Muitos professores desanimaram de fazer estas formações, por isso, porque nós saíamos de sala de aula. Essa mesmo, que a gente fez, que foram cinco semanas, nós tivemos que repor estes dias. É trabalhoso para o professor e nós não tivemos muito apoio. Não nesta gestão, na passada, na outra.

Jacqueline: A senhora sente falta dos microcentros?

Cajá: Eu sinto, porque é uma coisa que a gente está ali socializando, o que está acontecendo. São muitas ideias, uma coisa que aconteceu na escola. Tem uma troca de experiência! Eu acho que é importante.

Jacqueline: Quanto ao novo Programa, que veio substituir a Escola Ativa. Eles trouxeram novas orientações, alguma normativa? Fizeram alguma formação sobre este novo Programa?

Cajá: Não, simplesmente mudou. Agora já não é mais Escola Ativa, é Escola da Terra. Mudaram os livros, inclusive nós estávamos fazendo um planejamento, de repente, já era outro. Mudou o Programa e não foi muito bem passado para nós. Que algumas coisas iriam continuar e outras iriam modificar, mas muito superficial.

Jacqueline: Você ficaram sabem por meio de quem?

Cajá: Pela Secretaria Municipal de Educação. Sempre eles que repassam para a gente através de reuniões.

Jacqueline: A senhora quer acrescentar alguma coisa?

Cajá: Não.

➢ Professora Pitanga, Alexânia, 26 de novembro de 2013

Professora Pitanga, 40 anos, pedagoga, professora efetiva desde o ano 2007, do município de Alexânia. Antes de passar no concurso de professora trabalhou, desde 1993: de 1º ao 4º ano, com Educação de Jovens e Adultos - EJA, ensino médio e foi bibliotecária do Município de Abadiânia.

Jacqueline: A senhora conheceu o Programa Escola Ativa?

Pitanga: Conheci.

Jacqueline: Quais os pontos positivos e negativos do Programa Escola Ativa?

Pitanga: Como eu conheci, já trabalhei em outras escolas tradicionais. Já tinha uma experiência. O que me chamou a atenção na Escola Ativa, foi a forma de trabalhar com as crianças, porque eu não tinha experiência, mas fui enquadrando-me, devagar: a interação das crianças em trabalhar em grupo; os trabalhos que a gente tinha que realizar com as crianças, eles mesmos estarem fazendo com as próprias mãos, eles estarem cortando, colando, juntamente com a professora criando as atividades, os cartazes, que a gente tinha que estar realizando, os desenhos. Eu achei muito interessante! Os cantinhos, que eu não conhecia. Eu achei muito interessante os cantinhos, estar trabalhando, montando aqueles cantinhos. Chamava a atenção deles também, a forma de trabalhar com eles. Eu não tive dificuldade, não. Eu aderi rápido a este trabalho. Eu gostei muito e gosto, de estar trabalhando assim.

Jacqueline: E pontos negativos?

Pitanga: Foi no início, porque muitos pais, as vezes reclamavam da forma, por exemplo o comitê: Na época fazia parte e os pais não concordavam, assim ‹‹Meu filho está trabalhando, é errado, porque tem funcionário na escola. Porque que as crianças têm que varrer? Porque que as crianças tem que estrar limpando? Porque que as crianças tem que estar catando papel?›› Eu achei isto um ponto negativo, pelo fato dos pais não entenderem que aquilo fazia parte da aprendizagem das crianças. Com o tempo a gente foi explicando, foi conversando e tudo. Hoje eles já compreendem este fator ai. Eu achava um ponto negativo, pela forma que eles chegavam e ficavam achando ruim.

Jacqueline: O que as senhora achava dos módulos da Escola Ativa?

Pitanga: Eu achava bom professora, porque ali você notava o que era trabalhado e era também uma avaliação da criança. Como a criança estava, o que ela tinha aprendido, o

que ela não tinha conseguido no módulo 1, no módulo 2. Era uma forma também de estar avaliando a criança.

Jacqueline: E sobre a forma que os módulos eram elaborados?

Pitanga: No início eu tinha dúvidas, porque como eu estava aprendendo a preencher estes módulos, a entender os guias, eram uma certa dificuldade, que nós, não só eu, mas a maioria dos professores tinham dificuldade de estar trabalhando com os guias. Então gerava uma certa dificuldade, mas a gente acabava conseguindo.

Jacqueline: As crianças apresentavam dificuldade de trabalhar com os guias?

Pitanga: As crianças apresentavam sim, dificuldade com os guias. Como os livros de hoje, parece que elas sobressaem melhor.

Jacqueline: A senhora comentou que eles eram mais voltados para a Região Nordeste.

Pitanga: Eu com a outra professora, a gente sempre estava planejando, olhando e realmente, podiam ser a realidade daqui, nossa. Podiam buscar elaborar o livros, mas com nossa realidade, falar mais da gente, não de outros lugares.

Jacqueline: A senhora trabalha com o kit pedagógico da Escola Ativa?

Pitanga: Trabalho. Os kits são os cantinhos?

Jacqueline: O globo, o dorso, os mapas, os jogos.

Pitanga: Os meus são primeiros e segundo ano. Eu tento usar, mas o globo geralmente fica com a tia Ana, porque são os alunos maiores. O kit fica mais na outra sala.

Jacqueline: A senhora gosta do trabalho em grupo?

Pitanga: Gosto! Eu sou assim, tento trabalhar a realidade dos alunos. Trabalhar com o primeiro e segundo ano, pela minha experiência, eu achei incrível. Eu já trabalhei como eu falei para você, com turmas seriadas: primeira, segunda, terceira e quarta. Agora estou trabalhando multisseriada, que é junto. O primeiro e o segundo ano é muito importante, é um trabalho maravilhoso, porque você está alfabetizando e o segundo ano está mais adiante, já sabe mais. O segundo ano ajuda o do primeiro ano e o conteúdo é parecido. As crianças do primeiro ano, aquelas mais espertinhas, quando você menos percebe, elas já estão caminhando junto com as do segundo ano. Aprende assim! É incrível! Então eu adorei! Eu

acho que multisseriada tem que ser assim: primeiro e segundo ano juntos. É interessante demais! Eles estão sempre ajudando o outro, estão trabalhando junto, é aquela união, interagindo melhor. Nossa é interessante! Eu gostei muito de trabalhar com o primeiro e segundo ano.

Jacqueline: A senhora ainda utiliza algumas técnicas da Escola Ativa, como por exemplo: o croqui, o mapa, a maquete da comunidade e da escola, a monografia, caminhadas de observação, a ficha de controle e progresso?

Pitanga: Fazemos. Nós fazemos sim, na verdade a caminhada, quando o conteúdo que pede para nós sairmos da sala com as crianças, para estar conhecendo de perto a natureza, observando os animais. A gente sempre procura carrega-los e mostrar para eles, trabalhar a natureza de perto, os animais, as plantas, tudo. Fazem alguma coleta, a gente traz. Eles gostam muito desta saída da escola.

Jacqueline: De quanto em quanto tempo? Uma vez por ano, de seis em seis meses, uma vez por mês?

Pitanga: Uma vez por ano, no início das aulas. A gente sai com eles uma vez, mais ou menos, mais longe. Tem umas chácaras aqui perto, que nós vamos, a Luzia acompanha, a coordenadora da escola. A gente tem o apoio também, das meninas daqui, da Geovania, da Mônica, que acompanham para estar olhando, ajudando a direcionar estas crianças. Mas a gente leva sim, e eles olham os animais de perto, as plantas, fazem as coletas, trazem. Eu sempre fiz. Todo ano eu faço este percurso com as crianças.

Jacqueline: Do Programa Escola Ativa são feitas apenas as caminhadas?

Pitanga: A maquete professora, a gente trabalha quando o conteúdo pede. Mas como os meus alunos são menores, quem faz o trabalho se for para casa, é a mãe que ajuda. Eu não acho correto, é a criança que deve pegar e fazer. Uma coisa mais simples, não vou dizer uma maquete, mas a gente faz aquele trabalho mais simples dentro da sala, mais com papelão, uma coisa que eles consigam. Eu acho que a criança que tem que fazer aquele trabalho, não a mamãe fazer ou o papai fazer, pois ela não está aprendendo. Acho que não tem aprendizado ali.

Jacqueline: Você fazem os microcentros?

Pitanga: A prefeitura faz os encontros pedagógicos, quando começam as aulas. Reúnem os professores, para estar orientando a volta às aulas. Agora, o microcentro não estou lembrada do último.

Jacqueline: Vocês ainda fazem os cantinhos? São as crianças que fazem?

Pitanga: Fazemos os cantinhos. Elas gostam de estar pintando, pregando, colando.

Jacqueline: Vocês ainda fazem os comitês?

Pitanga: Nós continuamos fazendo os comitês de recepção, de limpeza.

Jacqueline: São as crianças que organizam?

Pitanga: Sim, você viu. As crianças cantam musiquinhas, os da Ana limpam, arrumam o jardim. Eles estão limpando tudo, como você viu.

Jacqueline: Vocês ainda utilizam a estratégia do governo estudantil?

Pitanga: Não, houve esta mudança, o governo estudantil foi tirado.

Jacqueline: Vocês ainda utilizam a estratégia do colegiado estudantil?

Pitanga: O que nós fazemos ainda é a escolha, os cantinhos e os comitês. A gente faz no início do ano, os combinados, que estamos sempre trabalhando com os combinados. Na parte do comitê, que é o colegiado, que vem a escolha de quem vai ficar com os cantinhos, faz a escolha, enquadra, vai fazendo e colocamos no papel, no cartaz, como você viu, prega e ali eles vão olhando e vão executando.

Jacqueline: E a ficha de presença?

Pitanga: Também a ficha de presença, a gente trabalha ela. As próprias crianças que escrevem o nome, eles mesmo. Fazem a chamadinha. Cada dia um vai e faz a chamadinha. Eles mesmo que fazem a ficha de presença. A única coisa que a gente não faz é a eleição, que era do governo estudantil, que foi tirado.

Jacqueline: Eles preocupam-se quando um colega não vem?

Pitanga: Falam ‹‹Tia eu posso fazer a chamada? Tia o fulano não veio››. Eles se preocupam ‹‹Tia eu acho que o fulano está doente. Tia ela não veio por isso, por isso e por isso›| Eles ficam sempre querendo saber o motivo, o porque o colega faltou.

Jacqueline: A caixa de correspondência, o correio da amizade?

Pitanga: Tem a caixinha cheia de cartinhas, que eles estão sempre escrevendo. Isso nós temos ainda.

Jacqueline: Eles fazem a caixa de sugestões?

Pitanga: A caixa de sugestões sempre foi trabalhada com a professora Cajá, os maiores. Os meus eram cartinhas, bilhetinhos, estas coisas. A Cajá aderiu à caixa de sugestão, que são os maiores e ela sempre trabalhou com horta e jardim, porque são os maiores. As minhas crianças, que são do primeiro e segundo ano, ficaram com o comitê de limpeza e de recepção.

Jacqueline: Fazem o calendário agrícola?

Pitanga: Isso! A gente faz, como eu falei com você, é um trabalho interessante. Foram tiradas algumas coisinhas, mas nós continuamos trabalhando.

Jacqueline: Voltando ao trabalho em grupo. Vocês ainda utilizam a estratégia do aluno monitor?

Pitanga: Geralmente a gente tem sempre um representante, no sentido assim: Se eu tenho que sair um pouquinho, para ir ao banheiro ou alguma coisa, sempre peço para um coleguinha para estar olhando. Eu dou uma responsabilidade, eu procuro dar: hoje é para um, amanhã para outro. Quando eu preciso sair, se houver uma necessidade de sair da sala. Eles sentam em grupo, trabalham, interagem entre eles, mas são menores, então não tem aquela...

Jacqueline: Vocês continuam fazendo as festas comemorativas?

Pitanga: Sim professora, nós procuramos estar realizando as festas como dia das mães.

Jacqueline: Os pais participam? Eles ajudam na organização, trazem as coisas ou só vêm como espectadores?

Pitanga: Participam. Esta festinha de aniversário que fiz com a crianças, por exemplo: Eu pedi o apoio dos pais uma ajuda e eles foram todos, legais em ajudar, em participar. A maioria aderem, vêm e estão procurando sempre estar acompanhando.

Jacqueline: As avaliações são elaboradas por vocês ou vêm prontas, padronizadas da Secretaria Municipal de Educação?

Pitanga: As avaliações para os meus alunos do primeiro e segundo ano, é a Provinha Brasil, que já vem pronta de lá. Geralmente eu aplico, as vezes a Luzia, com as minhas crianças. Tem também o Projeto Aprendizagem, no qual nós estamos avaliando as crianças. A gente avalia também com este Projeto, os meus alunos principalmente, que não tem aquela provinha, que antes a gente elaborava. Não.

Jacqueline: É como se fosse uma ficha de controle e progresso?

Pitanga: Isso, uma ficha. Este Projeto Aprendizagem. A gente faz todo mês, é sagrado. Nós realmente avaliamos o aluno: se ele está lendo, escrevendo, se ele está com alguma dificuldade, avaliamos tudo.

Jacqueline: Vocês fazem alguma avaliação inicial?

Pitanga: Isso, um diagnóstico. É feito um diagnóstico e através deste diagnóstico, você vai ver como a criança está.

Jacqueline: Quem elabora este diagnóstico?

Pitanga: Nós mesmas, as vezes, no início eles já mandam a Provinha. Mas você também com professora igual a gente, tem que estar sabendo a realidade do aluno. Então nós fazemos o diagnóstico, para saber como trabalhar com as crianças.

Jacqueline: Vocês retomam o conteúdo, quando a criança está com dificuldades?

Pitanga: A gente volta! Por exemplo: Se eu tenho um aluno do segundo ano que está com muita dificuldade, ele não está conseguindo. Eu vou trabalhar com ele, a realidade dele. Eu paro e vou trabalhar o que ele está precisando, para acompanhar a turma. A Ana mesmo, com terceiro, quarto e quinto ano, alunos do quinto ano que não sabiam nem o alfabeto. Ela teve que voltar e trabalhar com este aluno, para conseguir colocar esse aluno no nível dos outros. Com muito esforço, porque não é fácil. Não é fácil mesmo, recuperar esse aluno. Foi muito importante o contra-turno, porque no contra-turno nós recuperamos esses alunos. Nós vamos trabalhar em cima daquele conteúdo, daquela dificuldade, do que aquele aluno está precisando. Nós ficamos em cima e realmente recuperamos. É uma coisa incrível, porque estes meninos que não sabiam, melhoraram muito. Com a mudança que teve, com crianças entrando com cinco anos na escola. Aqui teve um probleminha, foram matriculadas, depois tiveram que retirar estas crianças. Acho que umas seis crianças. Retiraram estas crianças e foram voltando, de vagar, no meio do ano, depois que as aulas já estavam bem adiantadas. O que aconteceu? Estas crianças não sabiam nada, porque da zona rural, nunca tinham ido na

escola, não sabiam pegar no lápis, aquela dificuldade com coordenação motora. O contra-turno ajudou-me tanto. Porque estas crianças quando voltaram, já foram todas para o contra-turno. Fui fazer o trabalho de coordenação motora, voltei o conteúdo do início, porque durante a aula normal já dificulta, para eu fazer fica mais difícil. O contra-turno ajudou-me muito, porque fui trabalhar só com estas crianças e hoje, já estão praticamente lendo. Têm crianças que entraram agora em junho, julho, depois das férias, agosto e setembro; foram pingando, foram entrando. Eu fiquei desesperada, porque ‹‹Gente como estas crianças vão no ano que vem, para o segundo ano, sem saber ler e escrever direito?›› Eu agora estou tranquila porque recuperei estas crianças, estamos quase no final do ano. Estou satisfeita com o quadro, com o que elas estão conseguindo, escrever, cursiva. Graças a Deus elas estão ótimas! Este contra-turno é muito importante. Eu acho que as escolas deveriam ter um reforço sempre, para estar ajudando os professores.

Jacqueline: A senhora gosta de trabalhar com escolas rurais multisseriadas?

Pitanga: Como eu falei, gosto de trabalhar. O primeiro e o segundo junto é interessante, porque um ajuda o outro, um auxilia o outro. O primeiro ano aprende com o segundo, é muito interessante. Já vai fazer oito anos que estou aqui trabalhando com o primeiro e o segundo ano, a minha experiência, é interessante porque aprende muito. É uma coisa incrível! Chega no final do ano, está todo mundo lendo e escrevendo. Eu gostei e gosto de trabalhar com a multisseriada.

Jacqueline: A senhora mora na zona rural ou urbana de Abadiânia?

Pitanga: Na zona urbana.

Jacqueline: A senhor prefere trabalhar na zona rural ou urbana?

Pitanga: Eu gosto de trabalhar na zona rural. A natureza, ver a natureza, eu gosto muito de apreciar. Aqui é muito tranquilo, as crianças.

Jacqueline: A senhora tem apoio do governo federal, estadual e municipal?

Pitanga: A nossa maior dificuldade é essa questão, porque a gente não sente essa segurança, esse apoio. Eles deixam muito a desejar, no nosso trabalho, no nosso salário, em todo os requisitos. Eu acho que eles poderiam estar apoiando mais a educação. Eles deixam de lado a educação e vão deixando a desejar. Seria melhor, se nós tivéssemos o apoio deles.

Jacqueline: Para a sua atuação no dia a dia, metodologia, material pedagógico, a senhora tem apoio?

Pitanga: Agora com os kits, que vem para a escola rural, a gente teve. Por isso que gostei de trabalhar; os nosso cantinhos oferecem alguns materiais diversificados, material amarelo, que é muito bom. Tem os livros que vêm. Tirando isso professora, poderia ter mais.

Jacqueline: O que a senhora achou do fim, da extinção, da Escola Ativa?

Pitanga: É interessante porque a zona rural existe, as crianças existem e eu acho que não poderia, porque esse trabalho é muito importante. As crianças, é a realidade delas, na zona rural. Eu acho que foi muito ruim, porque elas, como falei, é um entra e sai de crianças, porque é a realidade da família delas. Esta questão de estar vindo, saindo, entrando, é difícil esta realidade em outras escolas.

Jacqueline: O fim da Escola Ativa influenciou no seu dia a dia, no seu trabalho?

Pitanga: Não, porque houve pequenas mudanças, mas o trabalho da gente é o mesmo. A gente continuou, a gente aderiu e a gente gostou deste trabalho. A gente está sempre trabalhando da mesma forma, que sempre foi trabalhado. Teve algumas mudanças, mas pequenas, a não ser o livro, mas a gente continua com o trabalho. Quando você entrou, viu minha sala mais ou menos, viu os cantinhos, a gente está trabalhando.

Jacqueline: O que a senhora achou do novo Programa que foi criado para substituir a Escola Ativa?

Pitanga: Como eu falei, as mudanças foram poucas, mas para melhorar, acho que o livro poderia melhorar. Como eu falei, gostei de trabalhar. Se fosse para eu escolher, eu queria de continuar com a Escola Ativa. Se dependesse de mim.

Jacqueline: A senhora quer acrescentar alguma coisa?

Pitanga: Eu acho que é uma pena se acabar, porque é muito bom trabalhar na zona rural com as crianças. Eu gosto! Eu adorei o método, tudo! Eu gostei de trabalhar.

Jacqueline: Muito obrigada por colaborar com o nosso trabalho.

➢ Professora Pequi, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013

Professora Pequi, formada em administração, é professora há 5 anos, há 3 anos é professora do ensino fundamental e dois anos e meio é professora de escola rural multisseriada. Sua turma é composta por 5 alunos do jardim II e 4 do primeiro ano.

Jacqueline: A senhora disse-me que foi aluna de uma escola rural multisseriada, que adotava a Escola Ativa. O que a senhora pensa sobre a escola rural multisseriada?

Pequi: Gostei muito da minha primeira experiência da Escola Ativa. Inclusive, minha mãe era minha professora e me ajudava bastante, tanto na escola como em casa. O que eu gostava mais na Escola Ativa, era a interação entre os alunos. Eu estudei no terceiro e quarto, os alunos do terceiro ano ajudavam o do quarto, e os do quarto, ajudavam os do terceiro ano. Eu gostava daquela interação de uma sala e outra, com graus de dificuldades diferentes, mas ajudavam uns aos outros.

Jacqueline: Vocês trabalhavam em grupo, com equipes? O governo estudantil foi implantado em sua escola?

Pequi: Tinha, a gente fazia muitos trabalhos em grupo. Eu acho que ajudou-me tanto, que hoje como professora, uso muito isso, na escola onde trabalho, na Benedito Camargo.

Jacqueline: Quais as técnicas que senhora utiliza, e que, identifica que aprendeu com a Escola Ativa?

Pequi: Murais de exposição, trabalhar com os nomes dos colegas ‹‹que é muito bom››, cantinho de leitura, conversas; várias coisas eu pego da Escola Ativa e faço com alunos aqui.

Jacqueline: A senhora utiliza da estratégia do governo estudantil ou do colegiado?

Pequi: Não.

Jacqueline: A senhora faz muitos trabalhos em grupo, com as crianças?

Pequi: Faço muitos trabalhos em grupo. Eu coloco em grupo os meninos do primeiro ano, para um ajudar o outro na leitura, porque tem graus de desenvolvimento diferente, cada aluno tem. Então é um ajudando o outro. Como eu aprendi, eu faço.

Jacqueline: A senhora utiliza algumas técnicas como: excursões com a comunidade, caminhas de observação, dia da conquista, festas?

Pequi: Tem interação total da comunidade com os alunos. É bom para os alunos e ajuda muito.

Jacqueline: A comunidade participa da organização das festas ou só no dia da festa?

Pequi: Participa diretamente da organização.

Jacqueline: A comunidade participa da outras atividades, além da datas comemorativas?

Pequi: A principal são as datas comemorativas, que eles participam.

Jacqueline: A escola participa de atividades da comunidade fora da escola?

Pequi: Participa, inclusive nós levamos os alunos para o desfile de 7 de outubro, aniversário da cidade, lá em Pirenópolis. Nós levamos todos os alunos daqui.

Jacqueline: A senhora trabalha há quanto tempo nesta escola?

Pequi: Comecei em fevereiro deste ano e até a data presente.

Jacqueline: A senhor tem quantos alunos e quais séries?

Pequi: Eu atendo cinco alunos do jardim II e quatro do primeiro ano.

Jacqueline: Observei suas crianças trabalhando com o computador. O que a senhora acha da inserção da informática nessa idade tão tenra?

Pequi: Eu acho ótimo. É primordial na vida de qualquer criança. Tem que começar nesta idade mesmo. Além disso, porque desperta um interesse muito grande para atividades educacionais, que são os jogos educacionais, que tem nos computadores. Eles tiveram um pouco de dificuldades, no início do ano, quando começaram a trabalhar, a fazer as atividades, mas que foram sanadas em muito pouco tempo. Hoje em dia, algumas coisas, eu é quem tenho que perguntar para eles o que é aquilo ali, de tanta interação que eles tem com o computador. Então, é ótimo!

Jacqueline: A senhora utiliza as atividades com o computador, por quanto tempo e quantas vezes por semana?

Pequi: Uma vez por semana, nós temos aula de informática, durante uma hora, uma hora e meia.

Jacqueline: As crianças têm liberdade e utilizá-los nos intervalos das aulas?

Pequi: Com acompanhamento, sim. Porque o computador tem que ter acompanhamento. Então elas usam sempre que podem e que devem, porque em que ter acompanhamento.

Jacqueline: Em 2012 terminou o programa Escola Ativa. A senhora já era professora da zona rural?

Pequi: Como a Escola Ativa, não.

Jacqueline: O Governo Federal implantou outro Programa. A senhora conhece?

Pequi: Não.

Jacqueline: Não conhece o Programa que entrou no lugar do Programa Escola Ativa?

Pequi: Qual a senhora refere-se?

Jacqueline: Escola da Terra.

Pequi: Ah, sei! Já ouvi falar muito. Inclusive a gente faz cursos aqui, que trouxeram este Programa Escola da Terra para cá.

Jacqueline: O que a senhora está achando? O que ele trás de novo? O que ele é diferente da Escola Ativa?

Pequi: A base do Programa é quase que a mesma. Eu acho bom. Eu gosto desta interação de uma sala e outra, para o desenvolvimento. Inclusive, eu trabalho com sala do jardim II e primeiro ano, e vejo que o jardim II aprendeu muito mais, a partir de conversas que eu tive com o primeiro ano. Mesmo que eles estejam em séries diferentes, eles estão na mesma sala e aprendendo, quase o mesmo conteúdo. Se eu pego um tema para ser trabalhado no primeiro ano, o jardim vai interagir também naquele tema. Então estão aprendendo além, do que era previsto para a idade e série dele. Eu gosto deste tipo de programa, não vejo dificuldade de trabalhar assim.

Jacqueline: Vocês planejam suas aulas em conjunto com os professores só da escola, ou com as escolas de todo o município? Vocês reúnem-se sempre?

Pequi: A gente planeja as aulas em cada escola. A interação com os professores de outras escolas, é só quando temos os cursos, que a prefeitura disponibiliza para a gente.

Jacqueline: Vocês tem estes cursos de quanto em quanto tempo.

Pequi: Ele é semanal, às vezes é duas vezes por semana ou quinzenal, depende muito do que vai ser trabalhado.

Jacqueline: Este curso é mensal, semestral ou no início do ano? Como são feitos?

Pequi: A gente está fazendo este curso da Educação da Terra, foi o ano todo, acho que foram oito meses. Inclusive no ano que vem vai ter outro, mas ele é meio semanal, mesmo. Ás vezes tinha até duas vezes por semana ou de quinze em quinze dias.

Jacqueline: Quem vinha ministrar estes cursos para vocês? Eram os próprios técnicos da prefeitura?

Pequi: Técnicos da Prefeitura, professores da rede municipal.

Jacqueline: Não vinham das Universidades?

Pequi: Mas elas fazem formação para trabalhar com a gente.

Jacqueline: São vocês quem elaboram as avaliações de seus alunos, ou já vêm prontas da Secretaria?

Pequi: Os próprios professores. Inclusive, eu apoio esta ideia, porque ninguém melhor para conhecer um aluno do que o próprio professor.

Jacqueline: Como a senhora faz as avaliações de seus alunos?

Pequi: Com base em todos os conteúdos que eles estudaram no bimestre. A gente segue o plano anual, que tem que ser seguido, que a gente faz o planejamento. Então, é com base naqueles temas que a gente vai elaborar as avaliações.

Jacqueline: A senhora mora na zona rural?

Pequi: Moro na zona rural, no distrito de Malhador. É 12 km próximo daqui.

Jacqueline: A senhora gosta de morar e trabalhar aqui?

Pequi: Adoro!

Jacqueline: A senhora quer acrescentar alguma coisa?

Pequi: Não, obrigada.

Jacqueline: Muito obrigada por colaborar com nosso trabalho.

➢ Professora Buriti, Pirenópolis, 11 de dezembro de 2013

Professora Buriti, 54 anos, pedagoga, é professora há mais de 30 anos, aposentada, trabalha em escola rural multisseriada desde 1982. Lecionou 17 anos em uma escola que foi extinta, próxima da chácara onde ela mora, desde 1982.

Jacqueline: A senhora conheceu o Programa Escola Ativa?

Buriti: Nós trabalhamos quatro anos com ele. Este ano é que acabou, que passou para Escola do Campo.

Jacqueline: O que a senhora achou do Programa Escola Ativa?

Buriti: Eu tinha receio, porque muitos professores que já tinham trabalhado, falavam que era difícil, que não tinha como trabalhar, mas eu me dei bem. Saí bem no Programa, graças a Deus. Inclusive no ano passado, foi quando meu colega que estava aqui e foi transferido, eles não colocaram outro professor aqui. Eu fiquei com o jardim I, jardim II, primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano e as crianças se desenvolveram bem. Não eram muitas crianças, mas o trabalho do professor, temos que se desdobrar para conseguir, porque a Escola Ativa requer muita pesquisa. O livro é mais para uma orientação, a gente tem que retirar muitas atividades fora dele. Tem que rebolar para conseguir, mas graças a Deus, eu consegui.

Jacqueline: A senhora tem quantos alunos e quais a séries?

Buriti: São nove alunos: dois do segundo ano, três do terceiro, dois do quarto e dois do quinto ano, no total nove.

Jacqueline: A senhora montou o governo estudantil ou colegiado? O que a senhora achava?

Buriti: Foi na Escola Ativa que nós aprendemos a trabalhar com os combinados. Então nós desenvolvemos, na medida do possível, nós fizemos tudo o que era proposto para fazer. Tinham os cantinhos de tudo, vários cantinhos. Os meninos ficaram mais participativos. Gostei de trabalhar.

Jacqueline: A senhora trabalhava com eles em grupo ou de forma individual, como estão trabalhando agora?

Buriti: Na escola multisseriada a gente trabalha quase que só em grupos, porque são poucos de cada série, mas já fica o grupo formado, o grupo do segundo, o grupo do terceiro, o grupo do quarto e sempre, um ajudando o outro. Esse negócio de trabalhar me grupo a gente já era acostumada. Tinham os trabalhos individuais, que tinha que fazer individual. Tinham as tarefas de fazer em casa. Os pais ajudam muito. Graças a Deus, os pais são bons e participativos. A gente encontra sempre com os pais e eu sou daquela professora que encontrou, perguntou e eu falo mesmo, como a criança está. Eu saio muito bem com as disciplinas, os alunos tem hora de brincar e tem hora de trabalhar sério.

Jacqueline: O que a senhora disse que os pais participam muito. Eles vêm sempre na escola? Eles participam das atividades da escola? As crianças participam das atividades da comunidade? Vocês fazem festas, fazem excursões?

Buriti: Participam. Aqui nós temos uma mãe que vem quase todos os dias na escola, ela já faz parte do corpo. Tem as outras mãe direto conversando. Querem conversar alguma coisa, quando vejo chegam na janelinha ‹‹O meu menino. Quero saber como está?›› Vem participam, precisou para ajudar, estão ai também. As festinhas que a gente faz, eles estão prontos para ajudar. Hoje mesmo, uma mãe veio aqui ‹‹Vai fazer confraternização com as crianças. O que eu preciso ajudar?›› Eu falei ‹‹Não precisa ajudar nada, não.›› Fazemos excursões. No aniversário de Pirenópolis eu levei minha sala. Levamos as duas salas, não foi só a minha, não. Eles convidaram e nós fomos. Convidou, a gente vai, mesmo. Tem o soletra Pirenópolis, que leva um aluno por série. Como eu tinha todas as séries, é do terceiro em diante, e eu tinha o terceiro ano, o quarto e o quinto. Ano passado nós participamos e nossas crianças foram até o quarto lugar, não conseguiram preio, não. Este ano conseguimos: o quarto ano ficou no quarto, o terceiro ano ganhou no terceiro lugar e o quinto ano, ganhou no segundo lugar. Dois prêmios, nós trouxemos para a escola.

Jacqueline: Que coisa boa! Parabéns! Concorreu com a cidade inteira?

Buriti: Concorrido com a cidade inteira. Uma beleza mesmo! Viemos na maior alegria, com as crianças gritando. ‹‹Pode tia?›› Eu falei ‹‹Pode!›› Chegamos aqui, o povoado ficou todo satisfeito, porque é uma vitória para o povoado. É uma vitória de todos. Na hora que nós chagamos, a escola encheu. Vieram todos correndo para cá, para saber porque chegamos tão alegres. Foi bom! Foi beleza!

Jacqueline: Quantos moradores têm no povoado?

Buriti: Nós fizemos a pesquisa, sabe que não sei se é noventa? É mais ou menos de oitenta a noventa moradores. As crianças são poucas e vêm das fazendas também. Vêm de perto, que tem o transporte que puxa os alunos. Eu gosto! Eu amo o que eu faço! Nessas reuniões que têm, agora mesmo nós estamos concluindo o Pacto, que é a alfabetização na idade certa, e eu fico lá, um fala uma coisa, reclama de uma coisa, outro reclama de outra e falam ‹‹Buriti, você não vai reclamar, não?›› Eu falo ‹‹Mas eu não tenho o que reclamar, não. Graças a Deus eu não tenho o que reclamar. Gosto demais dos alunos e cumpro minha tarefa.››

Jacqueline: Você fizeram um curso este ano todo, do Pacto pela Educação?

Buriti: Foi dez meses. Estamos encerrando agora, nesta segunda semana é para concluir. Dia 19 é a conclusão do curso nosso. Agora foi de língua portuguesa, no ano que vem vai ser de matemática.

Jacqueline: O Pacto é para todas as escolas do município. Existe alguma formação específica para zona rural?

Buriti: Tem, porque até o Pacto é para a zona rural. Tem os professores da zona rural e os professores lá da cidade. O encontro nosso é separado. Tem formação só para nós. O livro este ano, inclusive a Educação do Campo, o livro já foi feito de acordo com a zona rural.

Jacqueline: A senhora sentiu muita diferença com o fim do Programa Escola Ativa?

Buriti: Não, porque não deixa de ter influência dela, sempre nós estamos levando um pouco da Escola Ativa. Igual eu falei, os combinados mesmo, é uma coisa da Escola Ativa, os cantinhos, o cantinho de leitura. As crianças estão sempre no cantinho de leitura, pegando os livrinhos, para levar. Esta colmeia já é do Pacto. Esta trilha é do Pacto. O canteiro das concepções é uma das atividades do Pacto. Não tem como ser só um Programa, e entrou naquele pronto, não meche com o outro. A gente tem que conciliar um com o outro, se não, não dá. Mesmo na Escola Ativa precisa do método tradicional, de vez em quando não tem como, não entrar o tradicional. Não pode apegar só num método, às vezes você não sai bem com ele. Depende também das crianças, um aprende de um jeito e outro aprende de outro. Ai você tem que usar estratégias, de repente daquele jeito ele não vai, ai você vai para o outro lado. Tem que ser aberto. Tem criança que não aprende com a explicação da gente ‹‹Tia posso ensinar para aquele menino, porque ele ainda não aprendeu.›› Ele entende com a linguagem

da criança, às vezes está faltando é a criança para falar do outro jeito. Uso de um jeito e do outro, para ter a vitória no final e conseguir.

Jacqueline: Como são feitas as suas avaliações?

Buriti: É mensal, porque no primeiro mês faz teste, no outro faz a provinha. É somativa, o teste no valor de 40 e a prova no valor de 60 pontos. Mas tem os trabalhos, eles adoram fazer pesquisa, sair para pesquisar, pesquisar na internet. Eu não tenho muita intimidade com a internet, com o computador, não, mas tem o computador ai e eles ensinam-me. Quase todos já têm computador em casa e ficam querendo que a gente encontre coisas para eles pesquisarem. Se eu soubesse, teria trazido um trabalho meu do Pacto, é um livrinho que nós estamos montando. Nós fizemos sobre as aves e o quinto ano quis pegar uma ave que não tinha no livro, para eles fazerem a pesquisa na internet. Eles pesquisaram sobre o pinguim. Fizeram a pesquisa, ficou bonitinho e montamos o livro. Nós montamos assim: uma pagina do segundo, uma pagina do terceiro, uma pagina do quarto e outra pagina do quinto, ilustramos e montamos o livro.

Jacqueline: Todos os trabalhos das crianças contam na avaliação?

Buriti: Sim, todos os trabalhos das crianças contam na avaliação.

Jacqueline: Como vocês planejam as aulas?

Buriti: Eu faço todos os dias, um roteiro que eu faço.

Jacqueline: A senhora planeja sozinha ou com outras professoras?

Buriti: Não, sozinha, eu que faço meu planejamento, todos os dias. Mas eu faço é um roteirinho mesmo. Aquele plano de aula tradicional, não exigem da gente, porque segundo, terceiro, quarto e quinto ano, fazer um plano de aula para cada série e para cada disciplina, você não consegue, não tem como. Fica meio complicado, mas eu não deixo de fazer, todos os dias. Eu não gosto de fazer por semana. Eu gosto de fazer todos os dias, porque você tem um plano de dar um conteúdo hoje, mas você não consegue esgotar. De repente surge algum problema, mais uma dificuldade de cada aluno, ai você tem que continuar no outro dia. Então eu gosto de fazer todos os dias, para ter continuidade.

Jacqueline: A senhora trabalha com os kits pedagógicos da Escola Ativa ou são kits novos?

Buriti: Trabalho ainda com o da Escola Ativa, porque ficou na escola e nós temos ai. Nós não podemos reclamar de material pedagógico. Graça a Deus temos muitos: muitos joguinhos, muitos livros, temos bastante mesmo. Ás vezes os professores reclama, mas se não reclamar não é professor. Eu não discordo de meus colegas, elas reclamam muito, mas eu entendo, porque esta escola é pequena, são 19 alunos, qualquer quantidade de material que vem para nós, dá e com sobra e nas outras escolas que tem 150, 200 alunos, o material falta. Eu não tenho o que reclamar, todas as vezes que vou lá e procuro, porque eu procuro pouco, quando procuro eles me atendem. Eu também sou muito de reciclar; aquele foguetinho eu fiz com rolinho de papel higiênico, uso as costas das folhinhas para fazer cartazes. Eu reciclo muito, então meus materiais sobram. Meus alunos eu oriento bem, ninguém desperdiça nada. Ali eu tenho a caixinha de colocar os lápis de cor. No começo do ano vem aquele monte de caixinhas. Eu abro elas todas e coloco na caixinha e é de todo mundo. Todo mundo tem, usou, coloca na caixinha de novo. Tem aquele negócio ‹‹Pode pegar?›› Não, está ai. É para todo mundo. As tesourinhas vem e eu fico ‹‹Cadê as tesourinhas gente? Não pode levar para a casa, não.›› O dia que precisar, tem elas, porque está na sala. Quebrou uma régua e eu fico reclamando, porque é nosso e nós temos que saber utilizar. Assim, graças a Deus sempre eu tenho. De vez em quando tenho sorte de alguém dar material. Hoje mesmo veio uma mãe ‹‹Aqui dona Buriti eu ia jogar isso fora, as folhas de papel crepom›› Quatro ou cinco rolinhos. No dia que eu precisar, já tenho.

Jacqueline: Quando a senhora trabalhava com Escola Ativa existiam os comitês. A senhora fazia os comitês?

Buriti: Fazia da horta; da dengue, até hoje a gente ainda trabalha a dengue; da recepção; da limpeza, que organizavam a limpeza da sala, até hoje nós mantemos. Eu sempre falo para cada um pegar, o lixo é de todos. Cada um vai lá e cada um quer participar , porque eu arrumo um maneira de falar, que todo mundo quer ajudar. ‹‹Eu tenho que por meu papelzinho lá também, porque eu tenho que contribuir.››

Jacqueline: A senhora utiliza a ajuda das crianças, os comitês, mas de maneira formal ou informal?

Buriti: Informal, pela experiência anterior.

Jacqueline: A senhora quer acrescentar alguma coisa?

Buriti: Não, obrigada.

➢ Professora de Seriguela, Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013

Professora Seriguela – 47 anos, Pedagoga, pós-graduação lato sensu em Inclusão Escolar, há 20 anos trabalhou na escola estadual, mas parou. Trabalha na área da educação há 5 anos e é primeiro ano que está trabalhando em escola multisseriada. Possui 16 alunos do 4º ano e 15 do 5º ano.

Jacqueline: A senhora conheceu o Programa Escola Ativa?

Seriguela: Não, não conheci o Programa. Já ouvi falar que era muito bom, mas não tive a experiência em conhecer.

Jacqueline: Este é o primeiro ano que a senhora trabalha em uma escola multisseriada. A senhora teve alguma formação inicial? A senhora recebeu materiais didáticos? A senhora recebeu algum tipo de apoio?

Seriguela: Não, não tivemos apoio nenhum. Não tivemos formação inicial, em nada. O livro didático só teve para o quinto ano, para o quarto ano não teve. Foi difícil demais trabalhar com escola multisseriada, com duas turmas, sem apoio de ninguém. Não tivemos apoio de ninguém.

Jacqueline: O Governo Federal tem um programa chamado Escola da Terra, o qual tem os livros próprios para as escolas da zona rural. Não chegou nada aqui?

Seriguela: Não, não veio nada para nós.

Jacqueline: O governo federal e estadual deu algum curso de formação para vocês?

Seriguela: Não, nenhum curso de formação. Os únicos livros que vieram, foram uns livros de literatura, para a área de educação infantil, que é aquele do Pacto.

Jacqueline: Veio alguém da Universidade? Receberam alguma visita da Universidade?

Seriguela: Não, ninguém. A primeira visita que nós estamos tendo aqui, é você e o pessoal da Provinha Brasil. Só!

Jacqueline: A senhora está tendo alguma dificuldade de trabalhar?

Seriguela: Muita dificuldade, não temos apoio. Nós temos quase dez computadores, tudo parado. Não funciona nada! Nem o computador da escola funciona. Falta a CPU, eles levaram e não trouxeram até hoje.

Jacqueline: Como a senhora trabalha? É da mesma forma que trabalhava na escola da zona urbana ou tenta trabalhar diferente?

Seriguela: Não, a gente tenta trabalhar diferente, com xerox, temos uns joguinhos de memória, temos uns joguinhos de caça rima, que veio do governo federal, mas não foi deste ano, já estavam na escola. Então, a gente tenta trabalhar com este material. Tenta buscar

alguma coisa fora, porque na escola não tem nada. Inclusive nós temos muitos livros da Escola Ativa, que são ótimos, que as vezes você vai lá, nesses livros e pega coisa diferente. Porque a gente não trabalha só com um material didático. Então, a gente tem que estar buscando coisas diferentes para trabalhar com esses meninos, atividade diversificada. Eu fiz a pós-graduação em inclusão. Na nossa escola temos vários casos de inclusão, nós não temos nenhum apoio para dar uma atividade diferenciada. Uma atividade avaliativa diferenciada, nós não temos esse apoio. Nós não temos uma professora para ajudar a gente. Porque quando tem uma criança, que é inclusa, a gente tem que ter uma atividade diferenciada e uma professor auxiliar, para auxiliar a gente. Nós não temos nada disso.

Jacqueline: Vocês reúnem-se com outros professores? Tem reuniões para planejar?

Seriguela: Temos. Ás vezes no trabalho coletivo a gente reúne, para estar discutindo, para estar trocando ideia com os outros colegas.

Jacqueline: É feito de quanto em quanto tempo?

Seriguela: De mês em mês. Todo mês nos temos trabalho coletivo. Essa ai, é a única estratégia diferente para estar trabalhando.

Jacqueline: Vocês reúnem-se nessa escola ou com outras escolas também?

Seriguela: Reunimos com outras escolas também. O nosso trabalho coletivo é reunido com as escolas do município. Tenho uma colega que trabalha no mesmo período que eu, a gente faz o planejamento junto. Aliás duas colegas, uma trabalhou aqui, no ano passado, que era da Escola Ativa e ela está em Terezópolis. A gente reúne, faz os planos de aula, uma tem uma atividade diferenciada e uma passa outra. É assim maneira que a gente trabalha.

Jacqueline: É a senhora que elabora as avaliações das crianças ou a avaliação já vem pronta da Secretaria?

Seriguela: Não, a gente é que elabora a avaliação. Nós temos alunos que tem necessidades especiais, então eles precisam de atividades diferenciadas. Mas como é muito aluno, a sala é muito lotada, duas turmas, as vezes a gente prepara as atividades baseando em livros de apoio adequado às séries.

Jacqueline: A senhora deseja acrescentar mais alguma coisa.

Seriguela: Não.

Jacqueline: Muito obrigada.

➢ Professora Jabuticaba, Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014

Professora Jabuticaba – 61 anos, pedagoga. Trabalhou cerca de 10 anos com a Escola Ativa que está trabalhando em escola multisseriada. Trabalhou em três escolas do município.

Jacqueline: A senhora tem quantos alunos.

Jabuticaba: Tenho 20 alunos, sendo 7 frequentes de terceira série, no entanto, um destes assiste aula na outra sala e os outros 14 são da segunda série. Se nós estivéssemos seguindo o Programa Escola Ativa, nós poderíamos dizer que teríamos duas séries: o segundo e o terceiro ano, mas como nós não seguimos o Programa, é complicado, pois se fossemos dividir dariam quatro salas, diante do nível da turma.

Jacqueline: Quando a senhora conheceu a Escola Ativa? Quais os pontos negativos e positivos?

Jabuticaba: No início, assim que eu recebi o convite, eu fiquei um pouco assustada. O novo sempre assusta, o novo sempre traz um pouco de medo e insegurança. Mas eu comecei participando de todas as formações. No primeiro semestre, que eu assumi, me apaixonei. Eu fiquei encantada, nós tínhamos cursos de oito a dez dias, com experiências incríveis. Ele valoriza muito o professor. Mas até hoje, foi o melhor projeto que eu conheci, na minha vida, em termos de valorização ao aluno, do conhecimento do aluno, foi o Programa Escola Ativa. Principalmente, a questão da matemática, em trabalhar com tudo o que ele está vendo. Nós tínhamos condições de trabalhar até o nível familiar da criança, e poder oferecer o que ela precisa. Era uma relação íntima de aluno com a escola, era uma parceria, uma amizade. Não é professor e aluno, do tipo professor depositário, do tipo que vai colocando, colocando. Ele não sabe nem se o aluno está digerindo ou se não está, mas chegou no final do ano e todo mundo já sabe o que acontece.

Jacqueline: O que acontece?

Jabuticaba: No final do ano, ele passa de ano. Lindo! Maravilhosamente bem! Quando chega no ano seguinte começa aquela história: O aluno da Jabuticaba não sabe nada. Ela mandou-me um aluno que não sabe nada. Nós estamos ouvimos isto constantemente. Inclusive, aqui nesta escola, de vez em quando, eu ouço: Jabuticaba, este aluno não sabe nada. Como que ele foi parar no quarto ano? Eu pergunto: Como que ele não vai, se eu não posso

retê-lo? Se eu não posso retê-lo, coitado, ele vai caminhando, no escuro, pés e mãos atadas, mas ele vai. Ele vai! Para onde? Só Deus sabe, mas ele vai.

Jacqueline: Por que na Escola Ativa era diferente, mesmo não existindo retenção?

Jabuticaba: Na Escola Ativa você dava condições para a criança chegar e falar para você: Professora eu não sei. Professora eu não aprendi. Nós ficávamos com ele até ele abrir o sorriso e dizer: Que bom, eu entendi! Nós dávamos valor a uma horta que ele tinha na casa dele ou na escola, para você trabalhar matemática com ele. Tem aluno que dificilmente você consegue colocar na cabeça dele, que três vezes quatro, são três vezes o numeral quatro ou a quantidade quatro. Se você faz de forma concreta, no pé de couve, ou no pé de alface, ele vai, ele entende. Ele sabe o que está fazendo. Eu gostaria muito que nós tivéssemos Escola Ativa, mas que fosse Escola Ativa mesmo e não, meia Escola Ativa. Eu não sei nem qual seria a denominação para o que eu estou trabalhando hoje. Estou frustrada, muito, muito, muito mesmo. Insatisfeita demais! Porque vendo, que estou aqui, contado os dias. Numa turma de vinte, eu posso dizer que, apenas quatro estão aptos à série que estão cursando. Está sendo apenas nomenclaturas, só papel. É muito complicado e eu não sei como agir.

Jacqueline: Não existem mais os microcentros e as formações?

Jabuticaba: Não, não temos mais nada, disso! Nada!

Jacqueline: Como estão os materiais?

Jabuticaba: Eu tenho, neste armário, alguns livros da Escola Ativa, mas não é o livro que foi passado para eu trabalhar com os alunos.

Jacqueline: Este livro é próprio para escola multisseriada rural?

Jabuticaba: Não, não é para escola multisseriada. É um livro que é usado em todo o município, mas nenhum dos meu alunos, nem da segunda e nem da terceira série, tem condições de acompanhar este livro. Eu até tentei, tentei. Já encapei alguns livros, para entregar para alguns. Mas eu não tenho como trabalhar com três ou quatro com livros, e o outro aluno perguntar: Tia por que eu não tenho livro?

Jacqueline: Não existem livros suficientes para todos os alunos?

Jabuticaba: Tenho, mas ele não conhece as letras. Como eu solto um livro na mão dele? O que eu vou falar para ele, quando perguntar: Tia eu também sou do segundo ano, por que eu não ganhei livro? Como ele vai reagir diante de uma resposta ou o que eu estarei

ajudando, se falar para ele: Você não vai pegar o livro, mas você não sabe ler. Você está no terceiro ano, mas não sabe nada. Que contribuição é esta, a minha? Eu estou aqui brincado de ensinar e contando os dias. Cada dia eu vou embora e falo: Foi mais um dia que não consegui nada...nada! Porque numa turma de vinte, vamos colocar que com um certo sacrifício, com mais esforço, eu tenho oito alunos que estão caminhando, mas os outros estão estagnados. Eu não sei como fazer nada, para isto melhorar. Eu não sei.

Jacqueline: Quais as lembranças que a senhora tem da Escola Ativa? O que mais importante?

Jabuticaba: Foi valorizar o conhecimento de mundo do aluno. Você partir daquele conhecimento dele, daquela bagagem que ele já traz. Hoje o aluno te conta uma história e você não tem como dar prosseguimento à história dele. Na Escola Ativa não, na Escola Ativa você tem como, pois daquele conhecimento de um aluno, você pode trabalhar uma semana em cima daquela história, porque é valorizado. Se seguir o projeto direitinho, nós temos todo o aproveitamento que nós tínhamos. Aquele prazer que eu tinha! Nós recebíamos uma visita e colocávamos os alunos para receber esta visita, para fazer sala para aquela visita e depois, acompanhar esta visita até o portão. Hoje eu não tenho como fazer isto. Não tenho!

Jacqueline: O governo estudantil e os comitês.

Jabuticaba: Hoje se você for trabalhar com o governo estudantil aqui, por exemplo, os pais vão dizer: Esta professora está vindo para cá, para brincar de política com meus filhos. Porque não foi trabalhado com os pais, os pais não têm noção do que é o Programa Escola Ativa. Neste ano, eu tentei trabalhar com um líder de sala. Os pais nem falaram comigo, foram diretamente na secretaria, falar com a diretora, que eu estava colocando a filha deles para trabalhar. Eu não vou julgar, pois é falta de conhecimento. É complicado! Talvez se implantasse a Escola Ativa e antes preparassem esses pais, talvez nós conseguíssemos salvar os alunos desta comunidade. Eles precisam muito, muito, muito, muito mesmo de um projeto que funcione.

Jacqueline: A senhora quer acrescentar mais alguma coisa.

Jabuticaba: Não, porque eu não me sinto bem, nesta situação que eu me encontro hoje. Porque tudo o que eu disser estarei extravasando a minha insatisfação, com relação à escola, à direção. Eu não sei, qual o projeto que sigo, o que eu trabalho. Eu estou trabalhando em uma sala multisseriada, que hoje não existe mais.

Jacqueline: Existem em cerca de 70 mil escolas rurais e mais de 88 mil salas multisseriadas.

Jabuticaba: Mas com um projeto diferenciado?

Jacqueline: Existem em cerca de 70 mil escolas rurais e mais de 88 mil salas multisseriadas.

Jabuticaba: Mas com um projeto diferenciado? Eu não tinha conhecimento da existência destas escolas. Eu não sei onde nós vamos chegar. Eu tenho tentado. As avaliações, nós temos que seguir o que é traçado por eles. O diário, é um diário, mentiroso. Como eu já falei, nós estamos brincado de ensinar, a maioria brincado de aprender e nós estamos levando. Para mim é um final de carreira muito triste. Estou caminhando para uma aposentadoria e insatisfeita. Não me sinto com o dever cumprido. Eu tive época de bater no peito e falar: Eu estou indo. Eu estou conseguindo. Eu dei conta. Nós chegamos lá! Então...

Jacqueline: Muito obrigada por colaborar com nosso trabalho.

Jabuticaba: Obrigada à você.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Ana Maria Pereira**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), do Brasil.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Alexânia, 26 de novembro de 2013.

Assinatura: _____

Nome: Ana Maria Pereira

End.: Povoado de Alvorada. Município de Alexânia - Goiás.

CPF: 793 957 081-15

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Ana Paula Oliveira**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), do Brasil.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Pirenópolis de Goiás, 11 de dezembro de 2013.

Assinatura: _____

Nome: Ana Paula Oliveira

End.: Avenida JK s/n centro Goianópolis Município de Pirenópoli

CPF: 038.024.861-10

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Dinorá Tristão de Souza Almeida**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), do Brasil.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Terezópolis de Goiás, 05 de dezembro de 2013.

Assinatura: Dinorá Tristão de Souza Almeida

Nome: Dinorá T. S. Almeida

End.: Rua Getúlio Vargas e-12 LT 7

CPF: 629018771-68

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Edivânia Lemes de Souza Leal**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), do Brasil.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Alexânia, 26 de novembro de 2013.

Assinatura: Edivânia Lemes de Souza Leal

Nome: Edivânia Lemes de Souza Leal

End.: Travessa 04 Q. 13 L. 12 Abadiânia

CPF: 622818101-78

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Laurita Rosa Lino**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), do Brasil.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Terezópolis de Goiás, 24 de junho de 2014.

Assinatura: Laurita Rosa Lino.

Nome: _____

End.: Rua Afonso Felisa Q. 29 lo. 10 e 11

CPF: 051.700.521-20

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, **Verônica Naves Canedo**, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna Jacqueline Bezerra Cunha, portadora do RG 1.506.064 e CPF 315.972.461-15, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como parte integrante do trabalho de tese do curso de Doutoramento em Educação, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com sede em Lisboa – Portugal, sem limitação de tempo ou de número de exibições, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), do Brasil.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluna, Jacqueline Bezerra Cunha e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Pirenópolis de Goiás, 11 de dezembro de 2013.

Assinatura: Verônica Naves Canedo

Nome: Verônica Naves Canedo

End.: Fazenda Carranca

CPF: 231 941 031 72

ANEXOS

ANEXO I

Notas Técnicas nº 002/12 e 093/12

do Ministério da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
DIRETORIA DE POLITICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE
Coordenação Geral de Educação do Campo
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, Sala 402 – 70.047-900 Brasília/DF
Telefone: 61-2022-9011

NOTA TÉCNICA Nº 002 - CGEC/SECADI/MEC

Assunto: Programa Escola Ativa.

1- Trata esta Nota Técnica de resposta da Coordenação de Educação do Campo às solicitações de esclarecimentos aos sistemas de ensino e as instituições de educação superior, sobre os encaminhamentos das ações do Programa Escola Ativa em 2012.

2- O Programa Escola Ativa foi implementado pelo MEC, por meio do Programa FUNDESCOLA em 1998, sendo reestruturado em 2008, passando para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI.

3- O Programa tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do ensino fundamental em classes multisseriadas e, para tanto, disponibiliza materiais como os cadernos de ensino e aprendizagem, formação para multiplicadores e professores, entre outros.

4- Em 2011 foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2011, que institui a política de educação do campo. Neste processo, novos programas e ações serão desenvolvidos a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e os que estão em curso estão sendo reestruturados.

5- O Programa Escola Ativa está sendo finalizado e será substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica.

6- Considerando este contexto definem-se as seguintes orientações referentes às questões que estão sendo levantadas pelos Estados, Municípios e IPES:

6.1- Distribuição de materiais:

- Os materiais que atualmente estão sendo distribuídos pelas empresas JBM e MAQMOVEIS são os kits pedagógicos 1, 2 e 3, referentes às adesões 2009 e 2010, que serão finalizados em 2012;
- Para as escolas que ainda utilizam os cadernos de ensino e aprendizagem a SECADI/MEC disponibiliza, as alterações realizadas, no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, visando subsidiar os multiplicadores e professores e orienta para utilização de outros suportes como os livros do PNLD, que ampliem as atividades de ensino e aprendizagem, respeitando a autonomia da escola e seu Projeto Político Pedagógico;
- A distribuição dos Cadernos de Aprendizagem do Programa Escola Ativa não ocorrerá no ano de 2012, devendo ser utilizados os livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, distribuídos no âmbito do PNLD. Caso a escola não disponha de livros do PNLD e a Secretaria de Educação não tenha reserva técnica suficiente, pode encaminhar a lista de livros necessários para SECADI;
- Para que o trabalho pedagógico não seja interrompido, neste momento de transição para o Programa Escola da Terra, os estados e municípios poderão continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão ao novo Programa;

- A Ficha de Acompanhamento Pedagógico do processo de ensino e aprendizagem do educando e das práticas pedagógicas, nas salas multisseriadas, deverá ser elaborada pelo próprio sistema de ensino de acordo com sua proposta pedagógica;

- O edital nº 05/2011 lançado para elaboração de obras didáticas do PNLD - Campo, selecionará novos livros de acordo com as especificidades da política de educação do campo. Estas coleções serão destinadas para classes multisseriadas ou turmas seriadas, dos anos iniciais do ensino fundamental, que serão divulgadas no guia de livros didáticos do PNLD - Campo, e as obras escolhidas serão entregues em 2013.

6.2 - Microcentros:

- As reuniões dos microcentros poderão ter continuidade sob a coordenação dos professores multiplicadores, para apoio aos educadores no processo de ensino e aprendizagem, sem pagamento de bolsas do Programa, pois já é uma ação pedagógica e atribuição do técnico a realização dessas atividades, objetivando a melhoria dos resultados da aprendizagem dos educandos das classes multisseriadas.

6.3 - Pagamento de Bolsas:

- Será efetuado o pagamento das pendências dos bolsistas de 2011, conforme Resolução CD/FNDE/35/2010; e bolsistas que farão a formação e multiplicação neste ano.

7 - A fim de orientar os estados e municípios neste momento de transição, considerando os prazos inerentes ao lançamento e adesão ao Programa Escola da Terra e as mudanças da concepção pedagógica, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

À consideração superior.

Brasília, 31 de janeiro de 2012.

ANTÔNIO LIDIO DE MATTOS ZAMBON
Coordenador-Geral de Educação do Campo

De acordo.

VIVIANE FERNANDES FARIA
Diretora

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo

NOTA TÉCNICA Nº. 93/2012-CGPEC/DPECIRER/SECADI/MEC

Assunto: Encerramento das atividades do Programa Escola Ativa

1. A presente Nota Técnica tem o objetivo de orientar os gestores quanto ao cumprimento de ações e fechamento das pendências em relação ao Programa "Escola Ativa".

2. O Programa Escola Ativa foi implementado pelo FNDE, por meio do Programa FUNDESCOLA em 1998, destinava-se às escolas do campo que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos sistemas municipal e estadual, em turmas organizadas sob a forma de multisseriação.

3. O órgão responsável pelas definições do processo de implantação e implementação do Programa era o MEC/SECAD, porém a definição dos estados e municípios da federação se deu pela adesão ao Programa firmado por meio do termo de adesão.

4. A partir de 2011, o MEC/SECADI fundamentado em um amplo debate na Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC, com as SEDUC's, universidades, e demais Secretarias de Estado, definiu pela finalização do Programa Escola Ativa, pois, tratava-se de um programa temporário, e foi consenso que Programa havia cumprindo seus objetivos e que as ações que estavam em andamento deveriam ser finalizadas.

5. Desta maneira, conforme Nota Técnica em anexo, em 2012, ficou estabelecido que todas as ações do Programa Escola Ativa serão concluídas até o final do ano de 2012.

6. Solicitamos os relatórios de atividades e de cumprimento de objeto, que devem ser enviados até dia 30 de novembro de 2012, e não serão prorrogadas quaisquer ações para 2013.

À consideração superior.

Brasília, 25 de outubro de 2012.

Antônio Lidio de Mattos Zambon
Coordenador Geral

DE ACORDO, encaminha-se a (ao) GABSECADI
Brasília, 26 / 10 / 2012