



Macroprojeto **Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas**
Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, de autoria da Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos.

Editora: Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos (Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) **Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas**) - <http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>
<http://www.valdecio.bio.br/revista.html>

Revista indexada em:

NACIONAL

WEBQUALIS - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> - da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério de Educação - Brasil), em **nove** (atualizado em 27/out./2013) subáreas do conhecimento (conforme tabela da CAPES/2012): Ciências Biológicas: Ciências Biológicas II (**C**), Ciências Humanas: História (**B4**), Ciências Humanas: Geografia (**B4**), Ciências Humanas: Psicologia (**B3**), Ciências Humanas: Educação (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Letras/Linguística (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Artes/Música (**B5**), Multidisciplinar: Ensino: Ensino de Ciências e Matemática (**B2**), Multidisciplinar: Biotecnologia (**C**).
GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

INTERNACIONAL

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>
DIALNET (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>
GOOGLE SCHOLAR - <http://scholar.google.com.br>
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>
LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

n. 15 (jul. – dez. 2013), dez./2013

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO COM A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

RURAL EDUCATION: A DIALOGUE WITH THE PEDAGOGIC PROPOSAL OF THE PROGRAM ESCOLA ATIVA

Débora Maria do Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) 

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) 

Grupo de Pesquisa “Formação, Memória e Políticas Educacionais” (FORMEPE) 

Núcleo de Estudos em Educação (NEED) 
E-mail: pedeboramar@yahoo.com

Jhonnys Ferreira do Nascimento

Graduando em Pedagogia 

Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) 

Grupo de Pesquisa “Formação, Memória e Políticas Educacionais” (FORMEPE)

Núcleo de Estudos em Educação (NEED) 

E-mail: lord.jhonnys@hotmail.com

237

Artigo recebido em 30/ago./2013. Aceito para publicação em 7/nov./2013. Publicado em 20/dez./2013.

COMO CITAR O ARTIGO: NASCIMENTO, Débora Maria do; NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do. Educação do campo: um diálogo com a proposta pedagógica do programa escola ativa. In: Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 15 (jul. – dez. 2013), Feira de Santana – Bahia (Brasil), dez./2013. p. 236-251. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.

RESUMO

As discussões atuais que permeiam a literatura pedagógica acerca da defesa de uma educação do/no campo, voltam-se para a luta dos movimentos sociais por uma educação que atenda aos anseios dos camponeses, transformando o campo em *lócus* de aprendizagem e emancipação dos sujeitos que ali estão. Nesse sentido, este trabalho buscou, em um primeiro momento, apreender os princípios curriculares que alicerçam uma das propostas educativas voltadas para o campo: o Programa Escola Ativa. Posteriormente, analisou a materialização da proposta na realidade do município de São Miguel, localizado no Alto-Oeste do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Para tanto, aplicou-se um questionário semi-estruturado a educadores/as da referida localidade, com o objetivo de observar as percepções destes sujeitos sobre a metodologia da Escola Ativa, principalmente, os limites e possibilidades desta proposta para o desenvolvimento da prática educativa na realidade investigada. O estudo fundamentou-se nos pressupostos de: Arroyo (2001); Caldart (2004); Dourado e Oliveira (2009); Kramer (2001); Moreira e Silva (2002) e Silva (2011). No decorrer da análise curricular compreendeu-se que, os aspectos teóricos da Escola Ativa, pouco se materializam na realidade investigada, e que, o Programa acaba por reforçar as desigualdades sociais que estão arraigadas na educação rural. Palavras-chave: Currículo. Proposta Curricular. Educação do Campo. Escola Ativa. Classes multisseriadas.

ABSTRACT

The nowadays discussion about the pedagogical literature towards the defense of education in the countryside focuses on the social movements that ask for a kind of education that aims the countrymen needs, making the country a locus for learning and freedom of the people who live



there. Therefore, this paper aimed, at first, gather the curricular principles that basis one of the pedagogic proposals directed to the country: the program Escola Ativa. Then, analyzed the completion of the program in São Miguel, a city located on west of the state of Rio Grande do Norte, Brazil. To make it possible, it was applied a semistructured questionnaire to teachers of the place aiming to observe the perception of these subjects about the methodology of the Escola Ativa, mainly the limitations and possibilities of this program to the development of the pedagogical practice in the location analyzed. The study was based on the theories of Arroyo (2001); Caldart (2004); Dourado e Oliveira (2009); Kramer (2001); Moreira e Silva (2002) and Silva (2011). During the curricular analysis it was understood that few of the theoretical aspects of Escola Ativa were really concretized in the situation analyzed, and that the program eventually enhances the social inequality that is already part of the countryside education. Keywords: Curricula. Curricular Proposal. Countryside Education. Escola Ativa. Multilevel Classes.

INICIANDO A CAMINHADA

Não se educa verdadeiramente o sujeito do campo sem transformar as condições de desumanização (Roseli Caldart).

Desde o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, surge, no contexto social brasileiro, a luta em prol da Educação do/no campo que busca superar a tradicional Educação Rural, caracterizada como uma política compensatória (BRASIL, 2010a). Essas discussões, que se iniciaram com os Movimentos Sociais do Campo, visavam combater a visão do campo como um lugar de atraso, inferior a cidade, que deveria ser desenvolvido. Assim, a Educação do Campo insere-se na defesa de que a cidade e o campo são “[...] duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual” (BRASIL, 2010a, p.15).

No ano de 1997, é iniciado no Brasil o movimento de implantação do Programa Escola Ativa, baseado na experiência colombiana denominada de *Escuela Nueva*. Aqui, o programa é implantado por meio de convênio do Ministério da Educação com o Banco Mundial. Ao longo dos quinze anos de funcionamento, foi alvo de intensas críticas por parte dos movimentos sociais, e alguns setores da academia, por isso, sofreu diversas transformações nos seus textos-base, tentando incorporar algumas destas críticas (MARSIGLIA, 2010). O trabalho de Freire (2006) aponta a falta de soluções administrativas, como a necessidade de melhorias das condições físicas das escolas, pois os professores acabam sendo responsabilizados pelo não cumprimento da proposta.

Nesse sentido, buscamos problematizar, ou seja, trazer para o debate este Programa que é destinado às classes multisseriadas das escolas do campo. Nosso foco de pesquisa, neste estudo, é a análise do Projeto Base, compreendendo se os pressupostos teóricos se materializam na prática educativa. A curiosidade epistemológica que nos levou a esta análise, teve como princípio outro trabalho investigativo, realizado por nós, intitulado: “Descendo à Toca do Coelho: fatores sociais, profissão docente e o mal estar dos professores” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2012), que teve como objetivo principal, compreender quais eram os fatores



sociais que provocavam abalos na identidade dos/as professores/as do município de São Miguel, Alto-Oeste do Estado do Rio Grande do Norte. Percebemos, no decorrer da pesquisa, que o Programa Escola Ativa foi alvo de reclamações por parte de alguns/as docentes.

Para isso, aplicamos um questionário semi-estruturado, com cinco educadores/as do já referido município. Como nos instiga a pensar Kramer (2001), toda proposta pedagógica contém uma aposta. Qual será a aposta deste programa? Quais são os seus princípios epistemológicos? Transforma a realidade, ou reafirma as desigualdades? Essas e outras indagações nortearão este estudo, buscando dialogar com a realidade investigada.

Esse escrito está dividido em duas sessões: Na primeira, discorreremos sobre os conceitos de Currículo, Educação do Campo e a Proposta Escola Ativa. Na segunda sessão, traremos os resultados da investigação realizada, tanto a de campo, quanto a documental. Fundamentou-se, teoricamente, nas discussões de: Arroyo (2001); Cالدart (2004); Dourado e Oliveira (2009); Kramer (2001); Moreira e Silva (2002) e Silva (2011).

CURRÍCULO: DISCUSSÕES INICIAIS

O termo currículo é utilizado, no contexto educacional com uma variedade de sentidos, muitas vezes, vulgarizando a sua relevância para a literatura pedagógica. Por ser um conceito polissêmico, proporciona, para alguns, dificuldades na sua utilização no âmbito educativo, limitando seu amplo campo de investigação (PACHECO, 2001).

A própria análise da evolução do termo currículo denota, em seu processo de desenvolvimento, as influências sociais, políticas e culturais. Moreira (2003) observa que, dentre as várias definições, conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo. Para Moreira (2003), as concepções apresentadas diferem, essencialmente, por diferentes ênfases nos elementos constitutivos do currículo, mas o que permanece constante nessas concepções é a ideia de que o currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam a favorecer a assimilação e reconstrução desses conhecimentos. Os aspectos comuns dessas definições na visão de Pacheco (2001) apresentam duas perspectivas que, apesar de comuns, se contrapõem: uma formal, como plano previamente planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; a outra, informal, como processo decorrente da aplicação do referido plano.

Nessa perspectiva, a diversidade de conceitos expressa, por um lado a variedade de funções que este assume no contexto educativo, por outro a dificuldade de se estabelecer com precisão a sua natureza e âmbito de atuação, conforme observa Ribeiro (1990, p. 11 *apud* PACHECO, 2001, p. 15): “[...] na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adaptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”. Por isso, torna-se necessário, neste trabalho, definir nossa compreensão acerca deste conceito.

Este domínio do conhecimento educativo (PACHECO, 2001), é, também, um campo de estudos, que aparece pela primeira vez,



[...] como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2001, p. 12).

Assim, o currículo surge como objeto de estudo do campo educativo, em um contexto de transformação social e econômica, nos Estados Unidos dos anos vinte do século passado. Com a economia dominada pelo capital industrial, era impossível manter a homogeneidade rural que marcava a sociedade americana; e com uma maciça presença de imigrantes, nos grandes centros urbanos, que poderiam ameaçar a cultura, os valores, da classe média, protestante, branca e que residiam nas cidades pequenas (MOREIRA; SILVA, 2002); fez-se necessário desenvolver um projeto nacional de educação que visasse à reestruturação social, que fizessem com que crianças e jovens aprendessem comportamentos condizentes com as ideologias nacionais. Nesse contexto, ao conceber a escola como o principal local de homogeneização das massas populares, os dirigentes educacionais viram no currículo um “[...] instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10).

Nesse período, o teórico que se destaca é Bobbit (1918), que vê o currículo como racionalização de resultados educacionais a serem atingidos e avaliados. Seus pressupostos epistemológicos advêm dos pressupostos da administração científica taylorista, baseada na fábrica. Na compreensão de Silva (2011, p. 12), Bobbit tinha o currículo como “[...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. Assim, por esse entendimento, o currículo passa a ser sinônimo de racionalização e eficiência, cujos resultados educacionais necessitam ser cuidadosamente mensurados. Ancorado no taylorismo, Bobbit queria que o sistema educacional funcionasse como fábrica, ou outra empresa capitalista. Seus princípios eram voltados para atender as exigências do sistema econômico (SILVA, 2011). Esse modelo dominou a educação americana por quase oitenta anos.

Outro modelo de educação, que interferiu na organização curricular, foi o progressista, liderado por John Dewey, que era uma contraposição ao modelo técnico de Bobbit. Para Dewey, era mais importante a construção da democracia do que o funcionamento da economia. O importante era “[...] levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens” (SILVA, 2011, p. 23). Tanto o modelo tecnocrático de Bobbit, quanto o progressista de Dewey, compõe o que se denomina de teoria tradicional do currículo.

Nos debates sobre currículo, um ponto defendido é que ele atende a um conjunto de intenções sociais, e que estas mudam de sociedade para sociedade (PACHECO, 2001). E sabemos que estas intenções, que se desdobram em conteúdos, não são neutras, sempre atendem a interesses. Para o entendimento dessas questões podemos nos orientar pelas discussões das teorias curriculares enquanto um “conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenômenos curriculares” (MCCLUTCHEON, 1982, p. 18 *apud* PACHECO, 2001, p. 31) que nos possibilitam “descrever, explicar e compreender os fenômenos curriculares, servindo de programa para a orientação das actividades resultando da prática com vista a sua



melhoria” (PACHECO, 2001, p. 31). Dentre essas teorias estão: a tradicional, a crítica e as pós-críticas.

A teoria tradicional do currículo dominou grande parte do século XX, sendo refutada, inicialmente, nos Estados Unidos, a partir dos anos 1970, com o movimento de reconceptualização do currículo; e, na Inglaterra, com a Nova Sociologia da Educação (SILVA, 2011; MOREIRA; SILVA, 2002).

As teorias críticas diferem-se das teorias tradicionais, na medida em que estas últimas são voltadas à aceitação, ao ajuste e a adaptação social; já as primeiras, são pautadas na desconfiança, no questionamento e na transformação radical da sociedade (SILVA, 2011). Ao conceber que nenhum currículo é neutro, todos são frutos de uma relação de poder, de uma ideologia dominante, a teoria crítica denuncia o *status quo*, reconhecendo que ele é responsável pelas disparidades e injustiças sociais. Seus principais temas de discussão são: ideologia, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto; baseadas, principalmente, nas teorias marxistas, gramscinianas e freirianas.

Haja vista o processo histórico de transformações nas relações sociais, mediado pelo desenvolvimento tecnológico e cultural da atualidade, surgem novos conflitos, problemas, que apenas a centralidade nas questões das diferenças de classes sociais, como propunha as teorias críticas, não são suficientes para explicar tal realidade. É neste contexto que surgem as teorias pós-críticas, que não se interessam por “explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes” (PARAÍSO, 2004, p. 286). Ao tratar de temáticas que envolvem o multiculturalismo, o discurso, o saber-poder, identidade, relações de gênero, sexualidade, entre outras, as teorias pós-críticas destacam-se no atual cenário educacional, ao problematizar assuntos até então não-problematizados.

Após este pequeno debate, corrobora-se com a concepção de que todo currículo é um projeto político e cultural, deve ser analisado observando-se as relações de poder-saber existentes, bem como a compreensão de aluno que se tem, e a quem favorece este currículo. É nesta perspectiva de análise que se insere este trabalho.

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUAL ENTENDIMENTO?

Na trajetória da educação voltada para o campo, antes dos debates que instituíram esta terminologia nos discursos educacionais, ocorreu uma negação do direito de uma educação *no e do campo*. *No*: os camponeses têm o direito de serem educados no lugar onde vivem; *Do*: o povo tem direito a uma educação voltada para as especificidades de sua terra, sendo vinculada à sua cultura, às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004).

Esse fato se deve, necessariamente, à visão estereotipada que vê o campo como lugar de atraso, sendo comparado aos moldes de desenvolvimento das zonas urbanas. Essa concepção de campo origina-se com os processos de modernização, industrialização e urbanização da agricultura que provocou intensas mudanças, não só de ordem econômica, mas também à vida social das sociedades rurais (SANTOS; GERMANO, 2007).

Ao longo deste processo de industrialização, que acabou por acentuar o êxodo rural, pois, os camponeses não tinham condições estruturais para concorrer com este novo modelo de



agricultura, o que acabou por reforçar a “[...] dependência da produção agrícola aos insumos industriais e ao mercado de consumo urbano” (SANTOS; GERMANO, 2007, p.03); o processo educativo,

[...] procurou se adaptar a nova situação vigente, cujas políticas e projetos eram orientados por uma falsa noção que tomava o urbano como parâmetro, o rural como atraso. Tal perspectiva via no processo pedagógico para o meio rural um mecanismo favorável ao atendimento das exigências das novas tecnologias e inovação do setor agrícola, em detrimento dos conhecimentos e experiências cotidianas do homem do campo (SANTOS; GERMANO, 2007, p.04).

242

É no sentido de se contrapor a este parâmetro de educação instalada na sociedade brasileira, que surge as lutas dos movimentos sociais por uma educação do campo, reivindicando os direitos que lhes são específicos, e que foram negados, que atenda às demandas locais.

Não se trata, apenas, de uma simples sentença, a Educação do Campo possui um significado político e histórico, pois, advoga que a educação deve assumir a identidade do meio rural, educando os camponeses para se organizarem, assumindo a condição de sujeitos da direção de suas vidas (CALDART, 2004).

No Brasil, quando ocorria a promulgação de alguma política educacional, ou projeto pedagógico específico, “era feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*” (CALDART, 2004, p. 151 – grifos da autora). Assim, analisa-se que, mesmo com lutas para uma educação que parta da realidade dos sujeitos do campo, *com eles*, ainda são implantados projetos que não condizem com as discussões, especificidades.

É nesta perspectiva que analisamos o Programa Escola Ativa, enquanto política educacional, forjada por especialistas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), baseada no modelo colombiano *Escuela Nueva*, com incentivos do Banco Mundial. Buscamos compreender se essa política consegue atingir os seus objetivos, mesmo pensada para uma realidade distinta das especificidades do campo brasileiro.

PROGRAMA ESCOLA ATIVA: PRINCIPAIS APONTAMENTOS

Segundo o Projeto Base do Programa Escola Ativa atualmente esta proposta de trabalho está presente em 39. 732 escolas do campo (BRASIL, 2010a), que busca “auxiliar o trabalho de educadores(as) que atuam com classes multisseriadas” (BRASIL, 2010a, p. 12).

A proposta pedagógica de multisseriação caracteriza as escolas do campo no Brasil, que reúne em um único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental. É uma estratégia que busca sanar o acesso à educação de um número limitado de crianças e jovens do campo. Muitas vezes, por causa da dificuldade de acesso, esse público é impossibilitado de se deslocar para outras comunidades mais afastadas (BRASIL, 2010a).

É pela dificuldade em se trabalhar com um público de várias séries, consequentemente, várias idades, que se discute a necessidade de adotar metodologias próprias para estas realidades, pois, as estratégias mais comuns, que são utilizadas pelos/as educadores/as, é a organização de



várias fileiras ou canto seriados, onde se trabalha separadamente, o que resultada numa sobrecarga de planejamento para o/a educador/a.

Buscando otimizar o trabalho com turmas multisseriadas, é que é criada a metodologia do Programa Escola Ativa, que foi lançada na Colômbia, em 1975, com o nome de *Escuela Nueva – Escuela Activa*, e que a partir de 1986, recebe “impulso por meio de empréstimos do Banco Mundial para expandir-se e com isso aumentar seu alcance se tornando programa oficial de educação rural daquele país” (MARSIGLIA, 2010, p. 01). Possui como fundamento epistemológico o modelo de educação Escola Nova (escolanovismo), desenvolvido pelo americano John Dewey, que possui como principal aspecto o trabalho com os interesses, e as experiências, dos educandos (SILVA, 2011).

Esse programa começou a ser implantado no Brasil em 1997 por meio de acordos/convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Banco Mundial (BM), adaptado por uma equipe de técnicos, especialistas e consultores, tanto do MEC, como de algumas universidades, que deveriam iniciar o processo de implantação nos estados e municípios que aderissem ao projeto. Com o objetivo de “aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010a, p. 14), passou a fazer parte das ações do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), que acercaria com a distribuição dos materiais instrucionais para a formação de educadores, e dos guias de aprendizagem.

No que se refere aos conteúdos, a proposta da Escola Ativa observa que estes devem estabelecer uma,

[...] relação especificidade/universalidade na abordagem de temas que tratam de grandes problemas que afetam a vida cotidiana. A compreensão da linguagem e do conhecimento se faz a partir de sua consideração como mediação do processo de aprendizagem e de formação da mente e a busca de relações interdisciplinares do conhecimento e conteúdos articulados com o ensino e a pesquisa pedagógica (BRASIL, 2010a, p. 20).

Compreende-se, assim, que teoricamente o programa visa à articulação dos conteúdos curriculares com a realidade educativa dos/as discentes, integrando-s aos seus contextos, mobilizando o ensino a pesquisa. É neste aspecto de integração entre conteúdos-realidade-formação, que faremos a análise desta proposta de trabalho, observando as suas reais materializações na prática educativa, no município de São Miguel.

AS MATERIALIZAÇÕES DA PROPOSTA ESCOLA ATIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL

Como explicitado em momentos anteriores deste texto, buscamos analisar na proposta do Programa Escola Ativa: quais são as materializações que realmente se efetivam na *práxis* educativa no município de São Miguel, localizado no Alto-Oeste do Estado do Rio Grande do Norte.



Além da análise do documento denominado de Projeto Base, sentimos a necessidade de investigar a realidade onde é desenvolvido o Programa através de um questionário semi-estruturado com 5(cinco) professores/as do citado município, visando compreender os limites e as possibilidades da metodologia Escola Ativa. No processo de construção desta sessão, faremos o confronto entre o que está proposto no projeto base, e a realidade de São Miguel.

As questões existentes nos questionários, aplicados aos/as docentes, possuíam como objetivos, também, compreender quais as dificuldades que estes mesmos profissionais enfrentam por trabalhar em escolas do campo.

QUADRO 1- DADOS PESSOAIS DOS PARTICÍPES DA PESQUISA¹.

Professor/a	Idade(anos)	Nível de escolaridade	Localidade onde nasceu	Localidade onde vive atualmente	Tempo que trabalha no campo	Distância da casa para a escola
Juliana	47	Especialista	Zona rural	Zona rural	26 anos	4 km
Rose	31	Ensino médio	Zona rural	Zona urbana	02 anos	09 km
Marta	41	Especialista	Zona rural	Zona urbana	12 anos	13 km
João	32	Graduado	Zona rural	Zona urbana	14 anos	08 km
Alice	40	Especialista	Zona rural	Zona rural	25 anos	12 km

Fonte: elaboração dos autores. Data base: 2012.

O quadro acima com os dados pessoais dos partícipes deste estudo demonstra que, a faixa etária destes, varia de 31 a 47 anos e que, o nível de formação vai deste o Ensino Médio até a pós-graduação (especialização). Esse aspecto da formação é positivo, pois dos cinco professores que colaboraram com este estudo, quatro possuem graduação, o que antes não era visto nas escolas do campo, que normalmente possuía um perfil de profissionais com baixos níveis de formação inicial.

Todos/as os/as participantes nasceram no campo, mas apenas duas continuam morando nesta localidade e, justamente estas duas, são as que têm o maior tempo de exercício profissional no campo. Esse perfil de docente, que não vive no campo, é um dos entraves à consolidação da Educação do Campo, pois acaba gerando uma rotatividade que prejudica os processos de ensino-aprendizagem das escolas multisseriadas (BRASIL, 2010a). Outro ponto que dificulta o trabalho docente é o deslocamento entre residência-escola, como vemos, duas delas têm que percorrer mais de 10(dez) quilômetros para chegar a seus locais de trabalho, o que se agrava com a época das chuvas, pois as estradas que ligam a cidade ao campo não são pavimentadas, se deteriorando na época das cheias.

QUADRO 2- DADOS DAS TURMAS DOS/AS DOCENTES

Professor/a	Quantidade de alunos	Faixa etária	Ano/série dos alunos
Juliana	17	06 a 08 anos	1º ao 3º ano
Rose	07	06 a 10 anos	1º ao 3º ano
Marta	21	06 a 09 anos	1º ao 3º ano
João	16	07 a 12 anos	1º ao 5º ano
Alice	24	06 a 16 anos	1º ao 5º ano

Fonte: elaboração dos autores. Data base: 2012.

¹ Buscando preservar o nome dos partícipes deste estudo, utilizamos pseudônimos para citá-los.



Se levarmos em conta o quesito idade/série, e que o aluno inicia seu curso nas séries iniciais do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, percebemos que 4 (quatro), das cinco turmas investigadas, possuem defasagens idade-série, chegando ao número de alunos/as, com 16 anos de idade, ainda nas séries iniciais. Essa questão não foi objeto principal de nossa investigação, mas na observação da realidade, e em conversas com os/as docentes, pudemos constatar que essa problemática estava relacionada à desistência ou diminuição da frequência dos alunos as aulas, muitas vezes, motivadas pelo trabalho na agricultura em algumas épocas do ano; outras vezes, pela falta de motivação dos estudantes conforme relato dos/as docentes. Assim, um dos objetivos do Programa Escola Ativa não está sendo atingido na realidade investigada. Como já citado no *corpus* deste escrito, um dos objetivos da proposta é “aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência [...]” (BRASIL, 2010a, p. 14).

Analisamos, no quadro, a diferença de idades entre as turmas, sendo a turma da professora Alice, com a maior disparidade: alunos de 06 a 16 anos de idade. Sabemos, certamente, que esta é uma realidade enfrentada por diversas turmas multisseriadas nas escolas do campo, mas, mesmo assim, o fato chama-nos à atenção. Tais disparidades nos preocupam, pois compreendemos que a vivência, os saberes e os interesses de um adolescente com 16 anos, bem como seus discursos, suas apreensões, são totalmente diferentes de uma criança de 06 anos. De forma que, questões como as de sexualidade, estão presentes no cotidiano de crianças e jovens, mas as formas de abordar estas temáticas com um aluno de 16 anos são diferentes de um de 06 anos.

Para analisar a proposta do Programa Escola Ativa, referenciamos-nos, teoricamente, nas discussões de Kramer (2001), que delineia um roteiro para subsidiar a leitura de uma proposta curricular. Para a autora:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também de uma resposta (KRAMER, 2001, p. 169).

Refletimos, assim, que uma proposta deve ser construída de caminhos, mas que estes devem ser construídos, também, no percurso. Não deve ser um plano impositivo, que define todo o trajeto, deve ser aberto a reconstruções, sempre que necessário. A aposta está diretamente ligada à realidade para onde se constrói a proposta e nas ideias e projetos através dos quais acreditam e investem para enfrentar os problemas mais graves. Segundo a supracitada autora, é improvável uma proposta única, isto é, que uma mesma proposta seja aplicada há várias realidades, pois, cada proposta necessita adequar-se a um contexto específico, pois cabe considerar as especificidades direcionadas à sua comunidade educativa, ou seja, a cada Estado, a cada município, a cada escola.

Utilizando os pressupostos bakhtinianos, Kramer (2001) defende que analisar uma proposta pedagógica implica leitura, e que ler envolve a parceria entre o autor, o leitor e a obra. No nosso caso, “há que se perguntar sobre o(s) autor(es) da proposta e seu processo de produção, sobre o conteúdo/produto do texto, sobre os interlocutores a quem se dirige” (p. 173).



O primeiro aspecto a ser ressaltado, no Programa Escola Ativa, é que este é baseado em outro projeto, e que foi adaptado por especialistas do MEC, como já discutido na primeira sessão deste artigo.

[...] como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construir os seus? Como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implementar? (KRAMER, 2001, p. 172).

Uma das maiores críticas ao Programa é justamente essa: ele foi construído para uma realidade distinta da do Brasil, e modificado para o nosso país, através de acordos com o Banco Mundial. Além disso, foi reestruturado pelas equipes técnicas e consultivas do MEC, sem a participação dos principais interessados: os/as professores/as que atuam nas salas multisseriadas do campo. Para muitos, inovar no cenário educacional é “definir para esses professores o que fazer e o que pensar” (ARROYO, 2001, p. 135).

Ainda sobre esses acordos internacionais, que resultam em políticas públicas, Sofia Lerche Vieira (2001) analisa que estamos “atravessando um processo onde existe uma articulação mútua entre cooperação e intervenção” (p.85); assim, compreendemos que, quaisquer investimentos realizados por organismos internacionais, trás um objetivo de intervenção, seja ele explícito, ou não.

Defendemos a idéia de que uma proposta metodológica para as classes multisseriadas do campo, deve ser formulada com os sujeitos partícipes da *práxis* educativa, obedecendo, certamente, o proposto nos textos das leis educacionais, pois, são eles, professores/as, alunos/as e comunidade, que conhecem a realidade onde estão inseridos, e que devem intervir na mesma, com o devido apoio do Estado.

Nas falas da professora Juliana, esse aspecto de disparidades entre a realidade fica claro, pois, para a mesma, o programa não é “ideal para a nossa realidade, pois a metodologia foi desenvolvida de acordo com outras realidades diferentes da nossa”, ou seja, a proposta é descontextualizada.

Ao longo da leitura do projeto base, um aspecto é realçado em vários momentos: que o ensino deve centrar-se na realidade do aluno. A concepção de educação que norteia o programa é compreendida como “uma prática de liberdade, vinculado à dinâmica social e poderá contribuir com os processos de transformação social” (BRASIL, 2010a, p. 18) e, que deve ocorrer a cooperação entre educação e trabalho.

A educação escolar, para os camponeses, deve ser vista, sim, como um meio de transformação social, mas, acreditar que a educação sozinha, sem a intervenção de outras políticas públicas, que propiciem a ampliação econômica, resultado na oportunidade de se viver do e no campo, é negligenciar uma realidade que se torna excludente e reforçadora das desigualdades sociais.

Como defende Caldart (2004) “não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização” (p. 153). Esta educação para o trabalho no campo, não possui bases sólidas se o campo não oferecer subsídios para que esses alunos possam sobreviver dignamente de seu trabalho, e para que isso aconteça, são necessárias



políticas públicas destinadas ao fortalecimento da agricultura familiar, entre outros possíveis caminhos.

No município de São Miguel, *locus* desta pesquisa, não existem políticas públicas destinadas ao fortalecimento do campo, ou seja, a educação destinada para o trabalho acaba por se tornar excludente, pois os jovens estão sendo educados para/na realidade que não irá oferecer mecanismos de sobrevivência dignas e inclusivas, o que resultará, certamente, na saída do campo, em busca de oportunidades de trabalho, como vem acontecendo há anos.

A gestão democrática, no Programa escola Ativa, “encontra-se concretizada no elemento curricular ‘Colegiado Estudantil’ (BRASIL, 2010a, p. 23), que deve ser composto por representantes dos comitês, proposto pela escola, e que deverá ter representação no Conselho Escolar.

Em conversa informal com uma professora, partícipe deste estudo, obtivemos a informação de que em nenhuma das escolas que adotaram a metodologia Escola Ativa (26 escolas), no município, possuem o Colegiado Estudantil, ou seja, este mecanismo de participação na gestão da escola não se efetiva na prática.

Corroborar-se com o pensamento de Marques (2007, p.55), quando esta analisa que “a gestão democrática não é instituída através de leis ou normatizações”, ou seja, a efetivação da gestão democrática deve ser compreendida “[...] a partir da prática das pessoas” e, para que ocorra a democratização da gestão escolar, faz-se necessário “a criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático” (DOURADO, 2006, p. 79 – grifos do autor).

Como nos instiga a pensar Vitor Henrique Paro (2002), “democratização se faz na prática” (p.18), por isso, torna-se necessário, para a realidade investigada, por em prática os instrumentos que possam propiciar à participação dos sujeitos da práxis educativa, assim como, a comunidade, na gestão dos processos educativos das escolas do campo.

Para que ocorra, concretamente, a transformação social defendida pela Escola Ativa, é necessário, antes de mais nada, a mudança na prática das pessoas, pois, sem ela, “não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura” (PARO, 2002, p. 19), e, para que isso ocorra, é preciso fortalecer a vivência dos educandos em práticas escolares democráticas, que propiciem o aprendizado na/para a democracia. Garantir que todos tenham os mesmos direitos é um caminho a ser seguido.

Ao longo da sistematização dos questionários, dois foram os pontos de maiores reclamações por parte dos/as educadores/as: a falta de materiais didáticos/ inócuca estrutura física, e a má qualidade dos cadernos de Ensino-Aprendizagem – guias.

[...] muitas vezes falta material didático (JULIANA, QUESTIONÁRIO, 2012);
[...] os guias de aprendizagem deixam muito a desejar, e falta materiais didáticos para confeccionar várias coisas (JOÃO, QUESTIONÁRIO, 2012);
[...] fornece guias de aprendizagem superior ao nível do aluno (ALICE, QUESTIONÁRIO, 2012);
Os guias de aprendizagem dos educandos que são muito falhos (MARTA, QUESTIONÁRIO, 2012).



O que foi relatado pelos/as professores/as, com relação aos guias, é que eles possuem muitos erros de Língua Portuguesa, como grafia das palavras, concordância verbal; e são compostos de conteúdos superior ao nível dos alunos, principalmente do 2º e 4º Ano.

No interior dos Cadernos de Ensino-Aprendizagem, são propostas atividades que deverão ser confeccionadas pelos/as educadores/as antes de serem aplicadas aos alunos, e, segundo alguns docentes, falta material para a produção destas requisições.

Os guias dos educandos são fontes de contradições para o que está posto no projeto base, e para o que se efetiva na prática, pois, segundo a Proposta “o educador deve ampliar as atividades escolares de ensino-aprendizagem para além do livro do estudante” (BRASIL, 2010a, p. 31). O que pudemos verificar no discurso dos/as docentes, e na prática, quando fomos aplicar os questionários, é que os guias são usados como uma imposição do programa, que deve se restringir a eles, sem abertura para novas situações didáticas.

Para a implantação do Programa nas escolas, os/as docentes recebem uma formação de 240 horas, divididas em 6 módulos de 40 horas cada um. Cada módulo possui uma temática diferente, indo de Alfabetização e Letramento, até a Gestão Educacional no Campo. O módulo 6 possui como tema de discussão a “Tecnologia na Educação do Campo” (BRASIL, 2010b, p. 42), que é voltado para a utilização de novas tecnologias no campo.

Em estudo anterior, já citado neste trabalho (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2012), tivemos a oportunidade de conversar com uma professora, que tinha acabado de participar da formação para o trabalho com as mídias. A mesma afirmou que,

Acabamos de ter a capacitação sobre mídias na educação. Como trabalhar com elas na sala de aula. Até ganhamos jogos de computador para trabalhar com os alunos. Mas me diga uma coisa, como eu vou trabalhar com jogos eletrônicos, se a escola não possui nem uma televisão? Faz um bom tempo que prometi passar um filme para os alunos, mas eu vou fazer o quê, levar uma televisão na cabeça, da minha casa? (p. 12)

Acreditamos, neste sentido, que pouco adianta uma formação para inovar a prática educativa, se não existe estrutura material e física que proporcionem a efetivação/materialização na realidade. Esse e outros aspectos, discutidos neste trabalho, confirmam o argumento defendido, que existem sérias lacunas no que é planejado pelo Programa Escola Ativa e o que realmente se efetiva na prática das escolas multisseriadas do campo.

Todas estas lacunas resultam, diretamente, na perda da qualidade da educação oferecida, que é justamente o objetivo geral do programa: “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas do campo” (BRASIL, 2010a, p.36); o que não fica claro, no Projeto Base, é a definição de qualidade que o programa possui.

[...] entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem consideradas como referência analítica a política no tocante à melhoria do processo educativo [...] visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207)



Nesse sentido, é necessário que se defina os fatores, as dimensões e as condições que propiciem a qualidade na educação, pois, só assim, com um norte, é que se poderá, efetivamente, buscar a melhoria dos processos educacionais.

A qualidade na/da educação oferecida pelas escolas está ligada, também, ao sucesso escolar dos estudantes, a infraestrutura, a inclusão social, a superação das desigualdades socioeconômicas-cultural, entre outros aspectos, que devem ser referências para a construção de um parâmetro de qualidade educacional.

Neste sentido, o Programa Escola Ativa deve rever muitos de seus pressupostos, buscando superar as disparidades entre o que é planejado e o que realmente se efetiva na prática das escolas multisseriadas do campo, se assim quiser proporcionar uma educação de qualidade para os/as alunos/as.

PAUSA NA CAMINHADA: POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, discorreremos acerca do conceito de Currículo, e sua importância para a literatura pedagógica. Percebemos que o conceito de currículo é polissêmico, que muda de acordo com o contexto em que é aplicado, e que sofreu mudanças ao longo do tempo, e dos espaços.

Logo após, debatemos o movimento denominado “Por uma Educação do Campo”, que visa a luta por uma educação de qualidade no e do campo, rompendo com os modelos tradicionais de educação rural, que nada mais é que política de compensação.

O Programa Escola Ativa começou a ser implantado no Brasil no ano de 1997, através de convênio firmado com o Banco Mundial. Esta proposta é baseada no modelo colombiano *Escuela Nueva*, que teve início na década de 1970.

Os dados oriundos da análise realizada demonstram que muitos dos pressupostos planejados, não se materializam na prática do município investigado. Quesitos como: sucesso escolar, gestão democrática, transformação social, recursos materiais, não se materializam no município estudado, o que acarreta uma perda da qualidade do ensino oferecido.

Compreendemos, também, que o ensino oferecido aos alunos da zona rural do citado município ainda está inserido em pressupostos da educação rural, mesmo como um programa que enseja ser *para* o campo. Ou seja, uma das maiores disparidades do programa investigado é justamente essa: ele se propõe a ser *para* o sujeito do campo, não levando em conta as especificidades locais; diferentemente do que advoga os movimentos sociais, não é um ensino para e no campo.

Com um projeto descontextualizado das práticas educativas, que pouco contribui para a emancipação dos camponeses, o programa escola ativa reforça as desigualdades historicamente construídas entre moradores da zona rural/urbana. Com a falta de políticas públicas que contribuam para a transformação das relações socioeconômicas, as escolas do campo estão formando alunos que não permanecerão nesta localidade, e que sentirão dificuldades em se inserir no mercado de trabalho urbano, tendo em vista que, a instrução oferecida foi baseada em saberes rurais.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. **Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2010b.
- CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ ago. 2009.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Jacqueline da Cunha Serra. Projeto Escola Ativa: realidade e desafios de classes multisseriadas no Estado do Pará. ENCONTRO NACIONAL DE DIÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., Recife. **Anais...Recife**, 2006. (1 CD-ROM).
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Programa **Escola Ativa**: análise crítica. Disponível em: http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/programa_. Acesso em: 20 jun.2012.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo, 2002.



_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira; NASCIMENTO, Débora Maria. Descendo à Toca do Coelho: fatores sociais, profissão docente e o mal estar dos professores. In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 4., 2012. Pau dos Ferros. **Anais...Pau dos Ferros: SETEPE**, 2012. (<http://ivsetepecameam.blogspot.com.br/>)

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

PARAYSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais – Cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

