

O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: IMPASSES E CONTRADIÇÕES

Marco Mello¹ - PPGEDUC/UFRGS

marcoantoniomello@terra.com.br

Eixo 6. Educação dos trabalhadores e políticas públicas (Educação Básica, Superior e Pós-Graduação)

Resumo: Este artigo produz uma análise do Programa Escola Ativa, vinculado ao Ministério de Educação sob a Coordenação-Geral de Educação no Campo junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e voltado aos educadores que atuam nas classes multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto apresentarei em linhas gerais a caracterização e um breve histórico do programa, com indicadores quantitativos da sua expansão acompanhando de dados. Na seqüência situo o Programa Escola Ativa – PEA, no cenário das transformações legais e político-educacionais que na última década tem constituído o chamado paradigma da Educação do Campo. A partir daí destaco alguns tensões e contradições presentes, desde a análise de alguns dos materiais pedagógicos produzidos. Como referência e instrumental de análise utilizarei, além da bibliografia específica sobre a temática da Educação do Campo, o referencial da Educação Crítica e as leituras realizadas em torno de algumas obras de Michael Apple.

Palavras-Chaves: Educação do Campo, Políticas Públicas, Programa Escola Ativa, Movimentos Sociais e Populares

Breve Histórico

O Programa Escola Ativa foi implementado no Brasil a partir de 1997, pelo Ministério da Educação (ME), na Gestão de Paulo Renato de Souza (Governo Fernando Henrique Cardoso), no marco de um convênio estabelecido com o Banco Mundial, com o objetivo declarado de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais, uma das realidades de maior penúria no ensino público do país (INEP,2007).

Passada a fase inicial de experimentação, com um piloto em 69 escolas de alguns estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em que pese críticas existentes, dez anos depois do seu início, já no terceiro ano da Gestão Tarso Genro (Governo Lula da Silva), em 2007 ele é realocado do FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ficando sua gestão a cargo da Coordenação-Geral de Educação

¹ Prof. de História e Filosofia, Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre-RS. Mestrando em Educação (UFRGS) sob orientação do Prof. Dr. Luiz Armando Gandin, Assessora práticas formativas em educação junto à movimentos sociais e populares, do campo e da cidade e processos de Reconstrução Curricular junto à administrações populares. Endereço eletrônico: marcoantoniomello@terra.com.br.

do Campo, como parte das ações do ME que constituem a política nacional de Educação do Campo (BRASIL/ME, 2010j). A partir de 2009 o Programa reformulado foi disponibilizado para todos os Estados e Municípios por meio da adesão via PAR – Plano de Ações Articuladas.

Programa Escola Ativa: Caracterização

Segundo o Ministério de Educação *“O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.”* (ME, 2010a)

O Programa tem seu foco na formação de professores e na melhoria da infraestrutura das escolas, e propõe significativas mudanças na organização do trabalho docente, de maneira bastante dirigida, como veremos mais adiante, com detalhamentos. Assume destaque em sua estrutura o fornecimento e orientação para uso de materiais pedagógicos para serem aplicados aos educandos.

Segundo os indicadores apresentados (BRASIL/ME, 2010k), há um crescimento significativo no atendimento às realidades, triplicando os números de municípios atendidos em 2007, que passaram de 1.029 para 3.109 em 2010. Já o número de escolas atingidas ampliou para seis vezes mais, de 6.215 unidades para 39.320. De modo análogo o número de alunos atendidos em 2007, 195.403 sobe para 1.308.080 em 2010.

Como o ME não tem o poder de execução são as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que ao assinar termo de adesão através do PAR (Plano de Ações Articuladas), recebem recursos, formação e orientações quanto à constituição de equipes, operacionalização e o acompanhamento e o monitoramento das ações. No desenho atual do Programa, em cada estado, uma Instituição Pública de Ensino Superior participa da gestão do programa, *“assumindo as atribuições de oferecer e coordenar a formação dos professores multiplicadores e orientar os professores-formadores para atuarem nos momentos presenciais com os cursistas e para realizarem o acompanhamento das turmas à distância”*.

Outro fator de grande importância para compreendermos essa expansão foi a elaboração e farta distribuição de kit’s pedagógicos e cadernos de ensino-aprendizagem específicos para as classes multisseriadas que, associado ao kit-tecnológico (computadores e impressora), e ao repasse a cada escola multisseriada de doze mil reais voltadas às melhorias na infra-estrutura e condições de trabalho (PPDE/CAMPO. BRASIL/ME, 2010j), foi

combinada uma formação relativamente extensa em se tratando de formação continuada em serviço, de 240 horas, oferecida aos professores participantes, sem custos algum para esses. Pelo contrário, cada participante tem direito a uma bolsa para o período previsto para a formação.

Em um universo historicamente desassistido, que é o da educação do campo, e sofrendo com talvez as mais graves mazelas da no cenário educacional, a iniciativa vem ganhando uma adesão acrítica e sendo implementado em uma escala bastante significativa, cerca de 80% do total das escolas nessa tipologia no país.

Indicadores e diagnóstico da Educação no meio rural no Brasil

Segundo os dados disponíveis do último Censo (IBGE, 2010), no Brasil temos 79.388 escolas rurais, 64.936.703 de alunos e 338.910 professores. No Brasil, segundo dados do INEP, em 2009 existiam 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, as quais atendem um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados. Ou seja, não se pode afirmar que seja uma realidade numericamente insignificante ou inexpressiva.

HAGE (2011), ao analisar recentemente a realidade das escolas multisseriadas localizadas na Amazônia Paraense, faz um apanhado sintético que revela em boa medida a realidade do país em relação as escolas atendidas pelo PEA. Cito aqui os traços principais dessa caracterização: a) a precariedade de infra-estrutura; b) Currículo deslocado da realidade do campo; c) Sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; d) Angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; e) Condições de ensino e aprendizagem favorecedoras do fracasso escolar e defasagem idade-série; f) Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação; g) Avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar. É nesse contexto que ressurge, como iniciativa do Ministério da Educação o novo Programa Escola Ativa.

Concepções subjacentes

A concepção matricial que orienta a concepção do Programa Escola Ativa remonta a uma experiência formulada na década de 70 do século passado na Colômbia, através do *Programa Escuela Nova*, criado naquele país para atender as classes multisseriadas, em regiões distantes dos grandes centros (BRASIL/ME,2010a:11). Francamente inspirada no escolanovismo, do Programa original foram mantidos os pressupostos da “atividade”: os cantinhos da aprendizagem, o detalhamento das atividades concretas a ser realizada pelos

educadores, a busca de participação, de democratização na gestão da escola e sobretudo as orientações precisas quanto ao trabalho docente e discente.

Em publicação traduzida pela UNICEF e com apoio do Banco Mundial, de 1999, na Gestão de Paulo Renato de Souza, assim justificava-se a adoção ao Programa e a concepção da escola ativa:

‘O sistema promove um processo de aprendizagem ativo, centrado no aluno, um currículo pertinente e intensamente relacionado com a vida da criança, calendários e sistemas de aprovação e avaliação flexíveis, uma relação mais estreita entre as escolas e a comunidade e a formação de valores democráticos e participativos por meio de estratégias vivenciais. Fornece, também, módulos de aprendizagem às escolas, dotando-as de bibliotecas, e promove a capacitação do professor para melhorar suas práticas pedagógicas.’ (BRASIL/ME, 1999:23)

Vale lembrar que a concepção metodológica do trabalho com os educandos é normalmente tributária, entre outros, das ideias do educador John Dewey (1859-1952), que se notabilizou pela defesa intransigente da busca de uma comunidade e escola genuinamente democrática e, defensor do pragmatismo em várias de suas obras acreditava no papel desempenhado pelos professores no desenvolvimento infantil e juvenil, desde seus interesses através de experiências pedagógicas, “atividades práticas” a serem desenvolvida, como forma de superar a pedagogia da escola tradicional e romper os binômios reflexão e ação, teoria e prática. (DEWEY, 1980).

Ainda que reconheçamos a importância e o pioneirismo de Dewey (TEITELBAUM; APPLE, 2001) e sua inspiração sobre movimentos como intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, é curioso admitir que em nenhuma das publicações, das versões originais da experiência na Colômbia, no *Manual Hacia la Escuela Nueva da Colômbia*, até as recentes versões do Ministério da Educação para o PEA não há uma referência sequer a Dewey.

Em outra perspectiva, mas com o mesmo objetivo, percebemos que o Programa é ressignificado buscando fundamentar-se politicamente nos princípios que compõe o que caracterizamos como a Educação do Campo. De forma a buscar aproximações com referenciais marcadamente progressistas vinculados aos Movimentos Sociais Populares do Campo.

Nas palavras dos organizadores:

“Ao direcionar a reflexão para a Educação do Campo, o Programa Escola Ativa busca sintonizar a ação educativa com uma distinta compreensão da escola, da relação educadora(or)-educando(a), da relação escola-comunidade e do sentido que pode adquirir a formação oferecida pela escola, na vida da

comunidade e no futuro do país, através de um projeto distinto daquele que hoje dita os rumos do país.” (ME, 2009: 30)

Em que pese o esforço expresso na fundamentação e nas referências teóricas e conceituais buscando ressignificar a concepção originária do Projeto que vigiu de 1997 a 2007, os técnicos do ME, como veremos adiante, traem esses mesmos pressupostos quando organizam os desdobramentos operativos do PEA.

Materiais e recursos pedagógicos

Destaco aqui a caracterização dos materiais pedagógicos produzidos recentemente pela equipe técnico-pedagógica junto ao Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAS, já que eles assumem um papel central no Programa.

Trata-se de um conjunto de 10 Cadernos Pedagógicos, assim distribuídos: um geral, que apresenta o Projeto-base da Escola Ativa, com seus fundamentos e um de Orientações Pedagógicas para a formação dos educadores que atuam nas classes multisseriadas. Três cadernos voltados ao professor, que se denominam Caderno do Educador; Alfabetização e Letramento (I,II, III), além dos específicos voltados para o processo de alfabetização mais outros cinco foram produzidos, nos componentes curriculares; língua portuguesa (4º e 5º anos), matemática, ciências, história e geografia (1º. ao 5º ano). Os educandos, do mesmo modo recebem cadernos específicos correspondentes aos dos educadores.

Cada um dos cadernos é estruturado em módulos, que é composto de um conjunto de atividades bastante pormenorizadas e orientações metodológicas destinadas a estimular os debates e as reflexões com os educandos.

Além dos cadernos, cada uma das escolas recebe um kit-pedagógico assim composto: Globo terrestre, bússola; esqueleto humano (45cm) ; régua, esquadro, compasso e transferidor; alfabeto móvel cursivo; Alfabeto móvel Script; Jogo memória de sílaba; Ábaco vertical aberto; Material pedagógico dourado; Tangram; Jogo de números com pinos embrorrachados; Jogo alfa-numérico; Escala Cuisenaire; Jogo pedagógico bloco lógico; Jogo de Xadrez.

Estratégias operativas para a sala de aula e escola

Além dos módulos, que integram o Programa também traz uma série de estratégias para auxiliar os professores dentro da sala de aula, tanto com relação à organização do espaço escolar quanto com relação ao processo de aprendizagem dos alunos de classes multisseriadas. Entre elas, estão os *Cantinhos de Aprendizagem*, o *Colégio Estudantil* e o

aprofundamento das *relações escola e comunidade* e a criação dos *Microcentros* que, no entanto, não serão objeto de análise aqui.

Análise dos recursos didáticos: Cadernos de Ensino Aprendizagem do Educador

Selecionei alguns exemplos de quatro unidades distintas dos materiais destinados aos educadores que se vinculam ao PEA que a seguir verificaremos. Destaquei Programas, Unidades e Atividades para que possamos perceber como nos subsídios é operada a política da Escola Ativa.

No Programa de Matemática para o primeiro ano do ensino fundamental, por exemplo, podemos observar um sequência bastante estruturada e precisa, em uma concepção bastante estanque fragmentada, em relação á aquisição das noções de número e suas operações. Ou seja, um programa mensal relativa às unidades a serem trabalhadas e conteúdos e atividades bastante estanques e tradicionais, com evidente descontextualização e abstracionismo (BRASIL/ME, 2010e)

O que chama a atenção é a estrutura bastante precisa sobre *o que fazer e quando*, a cada um dos meses e que mais uma vez sugere um forte diretivismo pedagógico. Já o Livro do Educador de Ciências (BRASIL/ME, 2010f) . apresenta uma sequência e abordagem em relação aos conteúdos programáticos que em nada se distingue dos Livros didáticos tradicionais

Se há uma produção desigual nos Cadernos, como se pode observar, em todos eles está presente uma menção explícita aos objetivos que orientaram os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, que no entanto é traduzido em conteúdos e formas bastante distintas dependendo do material analisado. Em todos a orientação precisa voltada ao educador sobre as atitudes e procedimentos esperados na condução das aulas.

Visto nas suas referências o Programa se apoia centralmente na “aprendizagem ativa e centrada no aluno”; que se reveste no entanto nessa nova versão, criada no Governo Lula da Silva, de uma outra matriz. Ele se confunde, nos documentos que apresentam a bases conceituais e pressupostos e basta ver as referencias bibliográficas e citações, com uma concepção marcadamente sócio-constitutivista, com fartas referências à Leon Vigotski, Luria, Leontiev (ME,2009), Ana Teberoski, e Emília Ferreiro (ME,2010a).

Analizando os materiais pedagógicos produzidos o que se destaca, no entanto, é a exaustiva e minuciosa orientação sobre o trabalho docente a ser realizado, como se observa no roteiro de atividade da página anterior, dirigido aos educadores no processo de alfabetização e

letramento.. Além de ele ser extremamente prescritivo, o que é amplamente presente nos verbos empregados; conte, chame, observe, incentive, pergunte, etc. ele está orientado sem margens para novas recriações nos materiais impressos, o Caderno do Educador e o Caderno do Educando, o que sugere uma espécie de aceitação tácita do poder dos recursos sobre a ação do educador.

Ao mesmo tempo em que em várias passagens há uma menção a valorização do educador, contraditoriamente, as atividades propostas os colocam na condição de meros executores de uma produção previamente estruturada, o que sugere uma implícita incapacidade dos educadores em criarem situações e ministrarem suas aulas.

Evidentemente aqui mais uma vez a lembrança das contribuições de Michael Apple se fazem presente. Afinal, as questões centrais que envolvem as relações entre poder, ideologia e construção da hegemonia estão sempre presentes e nos remetem à *tradição seletiva*, desde Raymond Williams, e recuperada por Apple, que precisa ser sempre lembrada, afinal: “De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Porque é organizado e ensinado dessa forma? e a que grupo em particular?” (APPLE,2006:40)

Em várias passagens, tais como no roteiro de execução de um módulo relativo ao folclore, na área de Estudos Sociais, para o terceiro ano do ensino fundamental, fica bastante evidente que o papel do educador é, na programação, o de um “facilitador” (na aplicação das tarefas previstas), “mediador” (do material pedagógico), com acentuada redução de funções, na medida em que há também um relativo empobrecimento de conteúdos propostos e uma crescente autonomização dos educandos na medida em que aprendem os mecanismos auto-instrutivos e padronizados, os exemplos, exercícios e testes.

São materiais padronizados que servem, em última análise, para a reprodução da ordem social injusta e se inscrevem na tentativa de especificar e controlar mais especificamente os objetivos e materiais do currículo, com uma notável estratégia centrada no binômio educador-texto. E, é claro, na medida em que nas escolas eles são utilizados a críticamente, tornam legítimo o papel de tais conhecimentos

Novamente trago uma referência de M. Apple, de sua obra Educação e Poder, na qual o autor faz uma análise de um “pacote” curricular, um livro didático de ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Após discorrer sobre a forma do material e exemplificar com a análise de conteúdo de alguns exercícios propostos, Apple faz uma espécie de síntese de como o processo de desqualificação docente opera (APPLE, 2002, 161). Pela sua precisão e semelhança encontrada na análise que venho realizando, transcrevo a passagem a seguir:

“Habilidade de que os professores e professoras costumavam precisar, que eram tidas como essenciais para a arte de trabalhar com crianças – tais como o planejamento e a elaboração do currículo, o planejamento de estratégias curriculares e de ensino para grupos e indivíduos específicos, com base num conhecimento íntimo dessas pessoas não são mais necessários. Com o influxo em grande escala de materiais pré-empacotados, o planejamento é separado da execução. O planejamento é feito ao nível de produção, tanto das regras para o uso do material, quanto do próprio material. A execução é levada a efeito pelo professor e pela professora. Ao longo desse processo aqueles que eram consideradas habilidades valorosas tornaram-se gradativamente atrofiados, porque são exigidas com menos freqüência.”

Nos seus novos fundamentos, o PEA apresenta uma proposta que, embora não declarada, subverte as bases de uma concepção escolanovista, como se percebe nessa passagem do Projeto-Base, o guia de referência do Projeto que chegou massivamente até as unidades

No que se refere à metodologia do Programa Escola Ativa, busca-se uma articulação entre planejamento, prática e apropriação de conhecimentos. A opção do Programa é por uma metodologia problematizadora capaz de definir o educador como condutor do estudo da realidade, por meio do percurso das seguintes etapas: I) Levantamento de problemas da realidade; II) problematização em sala de aula dos nexos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos da realidade apresentada e dos conteúdos; III) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico; IV) Definição de hipóteses para solução das problemáticas estudadas; V) Proposições de ações de intervenção na comunidade;

(BRASIL/ME, 2010a:19)

Todavia, quando analisados detidamente, nos seus desdobramentos práticos, nos Cadernos dos Educadores é dado especial destaque às questões operativas do “o que fazer”, “quando” e “como fazer”, em uma concepção marcadamente instrumental.

Nessa ótica tem-se a impressão que não houve uma desvinculação da matriz originária, como se percebe nessa passagem a seguir:

“A escola nova, escola ativa coordena a capacitação e a disponibilidade dos materiais necessários. Não pode haver capacitação sem os materiais necessários e não se deve entregar materiais sem a correspondente capacitação em seu devido manejo. Os materiais destinados às crianças e aos professores são instrumentos de apoio para articular a capacitação em serviço com a sua aplicação na sala de aula e são essenciais para facilitar a multiplicação dos processos pedagógicos desenvolvidos junto aos alunos e aos professores. É indispensável conhecer os módulos de aprendizagem e saber usá-los adequadamente, bem como aprender a adaptá-los, ampliá-los, transformá-los. Na escola nova, escola ativa a estrutura metodológica dos módulos de aprendizagem dirigidos aos alunos é também compatível com a metodologia proposta para a aula. Por essa razão, não são livros escolares tradicionais; são módulos de aprendizagem que, além de enfatizarem processos, integram também conteúdos. Além disso, são recursos de apoio

para o planejamento e a aplicação direta de práticas pedagógicas eficazes na sala de aula.” (BRASIL/ME, 1999:27. *Os grifos são meus.*)

Com exceção do volume destinado a Língua Portuguesa (BRASIL/ME, 2010i), que busca no livro destinado ao educador trazer textos, situações e bibliografia de apoio voltadas ás diferentes realidade do campo, nos outros volumes, da matemática (BRASIL/ME, 2010e) à geografia (BRASIL/ME, 2010g), passando pelas Ciências (BRASIL/ME, 2010f) e a História (BRASIL/ME, 2010h) percebe-se uma abstração em relação á realidade específica do campo e a proposição de atividades que poderiam servir para qualquer contexto.

Desde uma perspectiva que assimila as referências de uma análise crítica e relacional, e que portanto reconhece a existência de processos de resistência, recusa, contestação e insurgência (APPLE, 2002), como o manifesto na relação MSC e Governo Federal, é preciso identificar algumas das tensões e reações existentes para que possamos uma percepção mais rica da complexidade existente.

Muito possivelmente esse é um processo de resistência que não se restringe às esferas de decisão junto à instância organizativa formal, mas que também assume contornos singulares no cotidiano pedagógico junto aos educadores das classes multisseriadas. Certamente não se pode generalizar, pois os educandos não são mero reprodutores, ventriloquos de uma determinada política ou programa, nem tampouco tem se mantido passivos e dóceis a quaisquer iniciativas das reformas governamentais. Afinal, como denuncia e ao mesmo tempo ironiza APPLE “*com o Estado controlando cada vez mais os tipos de conhecimentos a que devem ser ensinados, os resultados e objetivos e a forma como este conhecimento deve ser conduzido resta pouca coisa para o professor decidir*” (APPLE,1995:94)

Limites e contradições

Destacarei alguns aspectos que identifiquei como relevantes no material analisado, como limites e contradições, e junto a elas as categorias analíticas centrais para a análise.

a) O processo verticalizado e as condições de operacionalização

Diante das numerosas e consistentes críticas às concepções e a forma como foi revisto e vêm sendo implementada a nova versão do Programa Escola Ativa, de 2007 até o presente, em maio de 2011 um conjunto de pesquisadores da UFSC e da UFBA lançam uma nota técnica (D`AGOSTIN; TAFFAREL; et alii) que é corroborada pelo FONEC – Fórum

Nacional da Educação do Campo, que em boa medida sintetiza as questões que também compartilho nesta análise, em torno das polêmica concepção, execução, gestão e avaliação do Programa. A seguir passo a apontar, com base no documento citado, as principais críticas apontadas:

Resumidamente o documento denuncia que o projeto, com uma base conceitual liberal e escolanivista, centrada na neutralidade da técnica de ensino, tem ao longo de 15 anos se constituído em um rotundo fracasso, não assume a Educação do Campo que tem sua identidade relacionada às lutas sociais pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico e um projeto histórico da Educação do Campo “para além do capital”.

Como apontaram alguns estudiosos do tema (FREIRE, OLIVEIRA, LEITÃO, 2010) E e acertadamente acentuou Gonçalves (2009:8), o Programa Escola Ativa “possui um traço de verticalismo forte no modo como é implementado, nas esferas macro, meso e micro, que abarca todo o processo de formulação, implantação, avaliação e universalização e reflete na sua dificuldade de incorporar produções críticas e análises coletivas para além do nível do discurso.”

b) A diversidade do campo e na Educação do Campo

O reconhecimento da diversidade que compõe o campo tem sido um grande aprendizado para todos que de alguma forma nele trabalham, em especial na formação de educadores populares. Etnias, sotaques, formas de organização de trabalhos, históricos de lutas e pertencimentos coletivos, a religiosidade e suas manifestações são traços na formação da identidade dos grupos sociais que tem um significado muito importante, sobretudo no diálogo inter-movimentos.

As diversidades regionais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa, constituem ainda um desafio de serem estudados, refletidos e trabalhados na profundidade que merecem, em todas as instâncias formativas, sem contudo desconsiderar a clivagem de classe e dentro dela a da especificidade campesina.

Outra dimensão importante no campo da diversidade é a relação das escolas e comunidades do campo com os movimentos sociais populares do campo. Percebe-se visivelmente o quanto ainda há que se trabalhar para buscar ressignificar o paradigma da educação rural idealista e conservadora, dado à distância e a resistência política de muitas

comunidades a aproximação com não apenas um conceito mas um protagonismo dos MSC que coloca em realce o conflito e a contradição em um país marcado pela desigualdade social.

O próprio “campo”, que em um primeiro contraste se diferencia das áreas urbanizadas, as cidades, na verdade engloba os espaços da agricultura, da floresta, da pecuária, das minas, da pesca artesanal, do extrativismo, da cultura do artesanato. Engloba regiões marcadas pela grande propriedade com produção voltada à exportação, baseada na monocultura mecanizada, assim como em minifúndios organizados com base na agricultura familiar e para a subsistência, ou povos indígenas que sobrevivem da pesca e do extrativismo.

Essa menção à diversidade do campo e dos movimentos sociais do campo é particularmente relevante quanto analisamos um Programa como o Escola Ativa, que prima pela homogeneização e o diretivismo pedagógico, em um caminho contrário ao da realidade das classes multisseriadas, que primam por serem espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc., em geral em um mesmo espaço de forma permanente e prolongada.

Note-se ainda que em nenhum dos materiais analisados está presente, seja nos guias de orientação pedagógico para a formação dos educadores, seja no projeto-base ou mesmo nos Cadernos do Educador, qualquer menção a mais do que necessária cligavem entre as relações que permeiam as categorias de classe, gênero, raça/etnia e geração. Ainda que relativamente autônomos e não redutíveis entre si (APPLE,1985:183), hoje são consideradas categorias indispensáveis para uma análise desde a educação crítica que busque compreender como a gerência e o Estado têm lidado no controle do trabalho do magistério, na economia política dos textos e no seu uso pedagógico com os estudantes, com o objetivo de controle do currículo e o ensino (APPLE, 1995), e que assume relevância ainda maior em se tratando de um universo com tantas diferenças e desigualdades.

Ao trabalhar com uma orientação tão precisa na formação dos educadores e educandos, o Programa Escola Ativa acaba por reforçar a manutenção do modelo dominante da organização seriada e urbanocêntrica, não reconhecendo e valorizando as profundas diferenças existentes entre as realidades e sujeitos que vivem, trabalham e se constituíram a partir do contexto do campo, das águas e das florestas.

c) A desigualdade no campo

A sanha do capital, que não esconde seu interesse em privatizar e buscar o controle sobre as sementes, os recursos hídricos, a biodiversidade, etc., para a reprodução do seu modelo de acumulação em escala planetária, tem sido algo muitíssimo presente para qualquer analista atenta ao cenário do campo no Brasil contemporâneo.

Não podemos esquecer que justamente neste período de emergência do Programa Escola Ativa se intensificou a ofensiva do agronegócio e do hidronegócio, com as multinacionais na área das sementes, defensivos e de produtos transgênicos. Curiosamente, a própria emergência e o protagonismo dos MSC, que daria origem a um novo paradigma, a Educação do Campo, também foi acompanhada com um aprofundamento do modelo concentrador de riqueza e renda no campo, expresso, por exemplo, com o mercado de biocombustíveis, com o aumento de terras agriculturáveis da monocultura da soja e a produção de gado para o mercado externo.

A permanência da luta pela terra e dos conflitos no campo, disputas políticas em torno do significado e importância do agronegócio, denúncias sobre a presença de trabalhadores rurais em situações análogas à da escravidão, a emergência de novas formas de organização política, a crise ambiental, energética e alimentar, e, mais recentemente, as implicações da expansão das culturas ligadas à produção de biocombustíveis são, contudo, temas ausentes em quaisquer dos materiais do PEA. Tampouco tem sido feito qualquer menção nos materiais do PEA ao projeto da agricultura camponesa ou ao extrativismo sustentável, a agroecologia, a biodiversidade, o direito às sementes crioulas e a água como patrimônio universal, a cooperação agrícola, as formas de organização e os direitos dos camponeses, etc.

A concepção do Programa Escola Ativa ignora, ao silenciar e não propor uma reflexão contextualizante, acerca das profundas desigualdades no campo brasileiro, revela uma concepção de ostracismo e redução à dimensão metodológico-instrumental do Programa. Problemas como a concentração fundiária, a migração campo-cidade, a violência e os conflitos agrários, a expansão predadora das últimas fronteiras agrícolas, etc., são assuntos e temas solememente ignorados nos materiais produzidos, relevando uma dissociação entre escola e sociedade, entre educação e contexto social.

Trocando em miúdos: o que constitui a própria Educação do Campo: os conflitos e as lutas no campo, o protagonismo dos trabalhadores, um projeto emancipatório de educação e sociedade parece ter sido deliberadamente arrancado e intencionalmente abortado por partes relevantes dessas instâncias governamentais (MOLINA, 2010:138).

d) A proletarização e intensificação do trabalho docente das educadoras

Se a educação rural esteve às margens da política educacional brasileira e somente a partir das últimas décadas do século XX, e ainda muito timidamente, começaram a haver os primeiros sinais mudanças, ainda muito pouco de concreto tem chegado até aquelas que talvez sejam as educadoras e educadores das classes multisseriadas, os mais desassistidos e desprovidos de recursos e oportunidades.

É verdade que houve mudanças legais e formulações que recolocam o debate, agora em torno da Educação do Campo, mas não se pode esquecer que as escolas multisseriadas eram e ainda são consideradas em muitos recantos do país como residuais, resquício de um período em extinção em decorrência do processo acelerado de urbanização.

Os educadores que lá trabalham como já bem caracterizou HAGE (2011) têm uma enorme sobrecarga de trabalho, que envolve, no mais das vezes, o difícil e demorado deslocamento, a precariedade da infra-estrutura, por vezes com falta de água, energia elétrica, prédios precários e ainda a falta de recursos pedagógicos, livros, revistas, jornais, etc.. Associado à solidão pedagógica do isolamento e o abandono por parte dos gestores dada à distância física e a “desimportância”, padecem ao ter que dar conta de uma grande diversidade de experiências, de níveis de desenvolvimento, de ritmos, tudo isso em um único espaço que serve como sala de aula.

Como nos lembra APPLE (1995) o processo de proletarização a que vem sendo submetida à profissão docente se coaduna com o controle exercido pelo sistema educacional, em especial com a intensificação do trabalho e a institucionalização de procedimentos, normas e condutas no fazer pedagógico que retiram progressivamente a própria autoridade e a autonomia das educadoras; o que revela uma inflexão de gênero que não pode ser desprezada na análise.

Ora, se não devemos aqui simplificar uma relação que sabemos estarem permeados de conflitos, contradições e mediações nas quais os educadores não são meros objetos da política educacional (APPLE,2002) os próprios educadores, submetidos às duras condições de trabalho e remuneração, muitas vezes acabam por aderirem, mesmo com algum grau de discordância, ao pacote proposto pelo PEA, frente à inexistência de outras alternativas ou ao discurso em torno de sua inexistência, mesmo porque percebem, desde a cultura vivida, ganhos que são legitimados pelo bom senso: aulas prontas, recursos para todos os educandos, etc.

Esse processo de aceitação por parte dos educadores, presente nos depoimentos de professores que atuam nas classes multisseriadas nos remete a reflexão acerca da importância de como se constrói o processo hegemônico no tecido social e na escola. E a hegemonia é, portanto, uma categoria analítica que nos auxilia a compreender como se processa o convencimento e consentimento em relação à produção e a reprodução da ideologia dominante na sociedade, e por isso adquire destaque nessa análise. Afinal, na especificidade da escola multisseriada há uma sintonia bastante fina com o pragmatismo contido no PEA. Como nos ensina APPLE (2006) é justamente através do senso comum, no seu aspecto de praticidade e não reflexividade que se opera a produção e reprodução ideológica.

d) Controle técnico, desqualificação e requalificação docente

O processo que APPLE conceitua como de desqualificação e requalificação dos educadores (APPLE, 2002) merece aqui uma análise detida. Toda a concepção do PEA está voltada para um novo aprendizado do que é ser professor das classes multisseriadas, a partir das concepções, recursos e metodologias do programa, mas não é, como poderia se imaginar, um processo baseado na sensibilização, tomada de consciência, convencimento dos méritos teóricos, conceituais da nova proposta, senão no uso dos materiais e recursos pedagógicos que a traduzem no cotidiano de sala de aula. Desnecessário lembrar o papel central que os Cadernos do Educador e do Educando cumprem nessa lógica.

Há ainda que subjacente, para usar uma expressão cara a APPLE, uma “política de rotulação” (2006), que aqui assume a leitura informal, por parte dos gestores, de que os educadores das classes multisseriadas são “mal-formados”, “desatualizados”, “isolados”, etc. e que por isso mesmo medidas mais drásticas são necessárias para subverter esse quadro. Isso nos ajuda a entender como o capital cultural de uma fração de classe, um grupo específico instalado na burocracia estatal (e partidária) acaba responsabilizando e culpabilizando os próprios educadores pelas precariedades existentes e por outro lado, sobrevalorizando seu papel na produção e difusão de um determinado conhecimento.

Subjacente a essa concepção, presente em larga medida nos recursos do PEA, como vimos, está a análise em torno da suposta incapacidade dos educadores em trabalharem com os conhecimentos científicos, e por outro lado, a supremacia intelectual de um grupo específico da burocracia estatal, que busca a conquista de espaços, status e mobilidade na própria estrutura do sistema governamental (APPLE, 1995; 140).

Gonçalves (2009:55) indica, em um estudo em profundidade, o quanto a tensão em torno das diferentes orientações políticas que atravessaram o PEA pode ser observada através das diferentes versões dos manuais produzidos que aqui trouxemos na análise. Não é objetivo aqui debruçar-se sobre os processos internos que levaram a isso, mas é perceptível que há além da orientação política estratégia mais ampla, há a busca de acúmulo de capital político e simbólico nas distensões internas, para definir os rumos da política pública por determinados grupos no interior do aparelho de estado.

De outro lado, podemos ler os recursos produzidos, em especial os Cadernos do Educador e Cadernos dos Educando, como livros-didáticos específicos, produzidos inicialmente pela burocracia estatal, mas que nem por isso, deixam de ser configurados como mercadorias (APPLE, 1995) e portanto potencialmente rentáveis e lucrativas para o capital . Elas estão submetidas ao ciclo de produção, circulação e consumo (APPLE, 2002) e, como mercadoria estão suscetíveis às múltiplas influências, tanto de natureza política, quanto de natureza mercadológica, na medida em que é uma experiência que, ao que tudo indica, antecede a oferta de novas produções que estarão submetidas á lógica da poderosa indústria do livro-didático.

Como nos lembra APPLE, esse é um processo que explicita o recorte de gênero como algo que deve ser considerado como central:

“O impacto da desqualificação e da intensificação ocorre num terreno e numa instituição que são habitados principalmente por docentes do sexo feminino e administradores masculinos, um fato que necessita ser reconhecido como estando historicamente articulado tanto com as divisões sociais quanto sexuais do trabalho, do conhecimento e do poder em nossa sociedade.” (APPLE,1995:46)

Se a desqualificação e a requalificação são, em verdade, mecanismos de controle que segundo a classificação de APPLE (2002:156) se situa como um controle marcadamente técnico, ou seja, está incorporado na própria dinâmica de trabalho, com a expectativa do cumprimento de regras, procedimentos e comportamentos, que são internalizados pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, a natureza do conhecimento presente nos Cadernos pedagógicos notabiliza-se pela sua dimensão técnica, ora eivada da psicologia sócioconstrutivista, ora pelos conceitos das áreas e componentes curriculares e está presente na linguagem, nos procedimentos, nos ritos (APPLE,2002) que serve para produzir e disseminar uma cadeia hierárquica com lugares sociais bem definidos.

As possibilidades de sucesso ou de fracasso na execução do PEA recaem nessa lógica, na ação dos educadores das escolas, na medida em que toda a estrutura, recursos pedagógicos, formação, bolsa-auxílio,etc. foram fornecidos para o êxito da ação. Essa responsabilização, ao recair sobre os educadores, exclusivamente, mais uma vez mostra o aspecto perverso da iniciativa.

Conclusão

A gestão de Fernando Haddad, à frente do ME, ao revitalizar e aprofundar a expansão do Programa Escola Ativa, dando-o uma nova roupagem conceitual e nomenclatura aproximada do marco epistemológico da Educação do Campo (BRASIL/ME, 2010a:18) e da teoria da aprendizagem do sócio-construtivismo (BRASIL/ME, 2009) buscou a revitalização e legitimação de um programa que poderia ser caracterizado como uma *modernização conservadora* (APPLE,2006;134).

De algum modo, pode-se dizer que os princípios formulados no seio dos MSC, que deram origem em 2002 em *Referências para uma política nacional de educação do campo* foram apropriados por agentes governamentais na reorientação e reformulação do Programa Escola Ativa e essa intervenção, mais do que uma ação corporativa, e que envolveu um processo de concepção, organização, controle do conhecimento e da metodologia nos recursos pedagógicos do PEA evidencia o quanto o Estado acaba tendo um papel fundamental no processo de regulação (APPLE, 2002)

O PEA é um programa de governo que embora dialogue e de certo modo atenda algumas das traços de uma nova concepção de educação, a educação do campo, se insere como uma proposição que reforça a hegemonia dominante, através de uma “modernização conservadora”, ao desenvolver uma lógica reproduutivista que minimiza e esvazia o papel dos educadores, além de adocicar e neutralizar o potencial contra-hegemônico das concepções mais progressistas que ele poderia ter. É, na verdade, uma resposta do governo ao avanço do Movimento da Educação do Campo, justamente na base, junto às pequenas escolas e turmas multisseriadas.

A posição do Governo Lula é aqui central para esse entendimento na medida em que o governo optou pela manutenção e aprofundamento do modelo de desenvolvimento associado ao grande capital (com distribuição de “sobras” aos excluídos), manutenção das políticas macroeconômicas do modelo neoliberal: manutenção superávit, juros bancários, beneficiamento do capital especulativo e aliança com o agronegócio e o grande capital, com

largas benesses aos partidos de centro e de direita para “garantir a governabilidade. Os privilegiados: o agronegócio, latifundiários, empresariado, grande mídia, políticos de direita e centro e o PT – Partido dos Trabalhadores, que representou durante muito tempo uma alternativa a esse modelo perdeu a relação de organicidade dos movimentos sociais, de donde obtinha sua vitalidade e hoje administra o governo federal, em meio a escândalos, corrupção e políticas sociais compensatórias e emergenciais que têm beneficiado os extratos de classe mais baixos na sociedade, donde ainda mantém apoio popular, mas sem nunca abalar os principais pilares da exclusão: a concentração interna de renda e riqueza (MELLO,2009). Ainda é preciso lembrar que foi um opção deliberada do governo Lula não fazer a reforma agrária por meio da desapropriação, e sim, principalmente, da regularização fundiária.

Segundo um dos Coordenadores Nacionais do MST, (STÉDILE,2009)

“Tínhamos esperança de que a vitória eleitoral pudesse desencadear um novo reascenso do movimento de massas, e com isso a reforma agrária tivesse mais força de ser implementada. Não houve reforma agrária durante o governo Lula. Ao contrário, as forças do capital internacional e financeiro, através de suas empresas transnacionais, ampliaram seu controle sobre a agricultura brasileira.”

Fernandes (2008:82) afirma que na sua análise

“O MST e os movimentos que compõem a Via Campesina Brasil estão enfraquecidos, porque na correlação de forças não conseguiram ocupar espaços políticos importantes e fazer com que o governo Lula aplicasse uma política agrária que atendesse os interesses do campesinato. Um exemplo é a não execução de uma política de reforma agrária ofensiva que intensificasse o processo de territorialização dos movimentos camponeses, com a criação de mais assentamentos por desapropriação do que por regularização fundiária”.

Trata-se, portanto, de uma subordinação por parte do Governo a essa nova fase do capitalismo no campo, o que significa dizer, voltada para os interesses do “avanço do capitalismo financeiro e das empresas transnacionais sobre todos os aspectos da agricultura e do sistema alimentar dos países e do mundo” (VIA CAMPESINA, 2008:1).

O caso estudado, de um Programa específico, revela o papel do Estado, no caso específico na esfera do Governo federal, na amortização da luta de classes e que faz parte da lógica dominante em um governo de coalizão de classe, que prima pelo colaboracionismo e a conciliação de interesses divergentes e antagônicos e que certamente não tem a reforma

agrária como prioridade em sua agenda política, nem tampouco um modelo de desenvolvimento alternativo ao hegemônico.

Pode-se dizer que sob o influxo dos movimentos sociais populares do campo desde meados dos anos noventa, o cenário educacional brasileiro viu emergir e se consolidar o paradigma da Educação do Campo, trazendo consigo um forte sentido de pertença ao campo e ao mesmo tempo de transformação social, desde as lutas sociais travadas por os campesinos organizados e em movimento (FRIGOTTO, 2010; CALDART, 2010).

O novo PEA, portanto, se inscreve num cenário em que depois de um processo de avanços e conquistas significativas da Educação do Campo, o Estado assume algumas das demandas em uma tipologia específica de escola, as classes multisseriadas, ressignifica experiências anteriores sob uma égide neoliberal e acentua e amplia significativamente um processo complexo de controle do trabalho docente, que envolve a desqualificação e requalificação dos educadores, tendo como centralidade os livros didáticos produzidos especialmente para esse fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS:

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3^a ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- _____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- _____. **Trabalho docente e textos: economia políticas das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARROYO, Miguel. Gonzalez.. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Curriculum sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.
- _____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In. MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2006.
- AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.) **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/FUNDESCOLA. **Escola Ativa. Capacitação de professores**. Brasília:1999.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/FNDE/FUNDESCOLA. **Diretrizes para implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa**. Brasília, 2005.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Escola Ativa: Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadores**. Brasília, 2009
- _____. **Escola Ativa: Projeto base**. Brasília: SECAD/MEC, 2010a.
- _____. **Escola Ativa: Caderno do Educador: Alfabetização e Letramento 1**. Brasília: SECAD/MEC, 2010b.
- _____. **Escola Ativa: Caderno do Educador: Alfabetização e Letramento 2**. Brasília: SECAD/MEC , 2010c.

- _____. **Escola Ativa: Caderno do Educador: Alfabetização e Letramento 3.** Brasília: SECAD/MEC, 2010d.
- _____. **Escola Ativa: Caderno do Educador: Matemática.** Brasília: SECAD/MEC, 2010e.
- _____. **Escola Ativa: Caderno do Educador: Ciências.** Brasília: SECAD/MEC, 2010f.
- _____. **Escola Ativa: Caderno do Educador: Geografia.** Brasília: SECAD/MEC, 2010g.
- _____. **Escola Ativa: Caderno do Educador: História.** Brasília: SECAD/MEC, 2010h.
- _____. **Escola Ativa: Caderno do Educador: Língua Portuguesa.** Brasília: SECAD/MEC, 2010i.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. PDDE CAMPO. **Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas.** Brasília, : SECAD/MEC , 2010j.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Relatório PDE: O que foi feito. Escola Ativa – Escola do Campo 2010.** Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_150.php Acesso em 29 dez 2011. 2010k
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010.
- D`AGOSTIN, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira; CARVALHO. Marize; CAMBUI, Roza. **Nota Técnica - Programa Escola Ativa.** FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo, 2011.
- DEWEY, John. Vida e educação. In: **Os Pensadores.** São Paulo: Abril cultural, 1980.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST e as reformas agrárias do Brasil.** Buenos Aires: CLACSO, Observatório Social de América Latina Año IX. N. 24, octubre de 2008. p. 73-85
- FREIRE, Jacqueline Cunha da S. ; OLIVEIRA, Ilda Estela; LEITÃO, Wanderléia Azevedo M. Políticas públicas e classes multisseriadas: (des) caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. In: ROCHA, MARIA Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). **Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, ANTONIO; BELTRAME, Sônia et alii (Orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.
- GANDIN, Luis Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa Cristina. (Org.). **Curriculum e Política Educacional.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: Educação do Campo e Trabalho Docente.** Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas Rurais multisseriadas e os desafios da educação do campo de qualidade na Amazônia.** Sessão Especial. Escolas Multisseriadas. EPPEN – Encontro de Pesquisadores de Pós-Graduação Norte e Nordeste. 2011.
- IBGE. **Censo 2010.** Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 02 de janeiro de 2012.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** Brasília: INEP, 2007.
- KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** V. 4. Brasília, 2002.
- MOLINA Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010.
- STÈDILE, João Pedro. MST: 25 anos de teimosia. **Revista Caros Amigos.** Jan 2009.
- TEITELBAUM. Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Curriculum sem Fronteiras.** V.1, n.2. pp.194-201. Jul/Dez 2001.
- VIA CAMPESINA. **Carta de Maputo: V Conferência Internacional da Via Campesina.** Maputo, Moçambique, 19 a 22 de outubro de 2008.