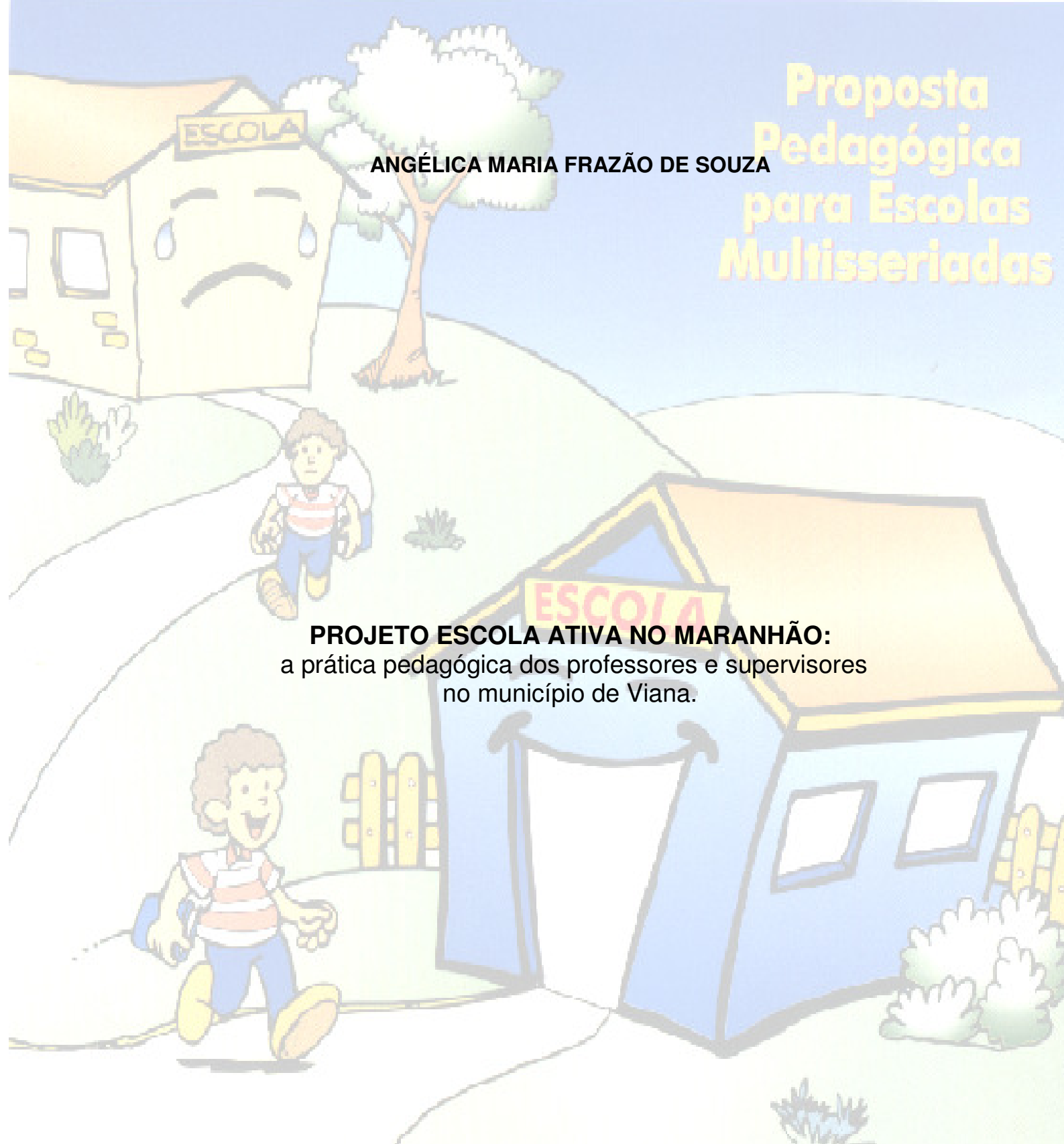


Proposta Pedagógica para Escolas Multisseriadas

ANGÉLICA MARIA FRAZÃO DE SOUZA



PROJETO ESCOLA ATIVA NO MARANHÃO:
a prática pedagógica dos professores e supervisores
no município de Viana.

SÃO LUÍS
2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANGÉLICA MARIA FRAZÃO DE SOUZA

PROJETO ESCOLA ATIVA NO MARANHÃO: a prática pedagógica dos
professores e supervisores no município de Viana.

São Luís
2009

Souza, Angélica Maria Frazão de.

Projeto Escola Ativa no Maranhão: A Prática Pedagógica dos Professores e Supervisores no Município de Viana. Angélica Maria Frazão de Souza - São Luís, 2009.
219 fl.

Orientador: Maria da Conceição Brenha Raposo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão.
Mestrado em Educação, 2009.

1. Práticas pedagógicas. 2. Escola Ativa. 3. Política pública.
4. Classes multisseriadas. I. Raposo, Maria da Conceição Brenha. II. Universidade Federal do Maranhão. III. Título.

CDU 37.014 (812.1)



ANGÉLICA MARIA FRAZÃO DE SOUZA

PROJETO ESCOLA ATIVA NO MARANHÃO: a prática pedagógica dos professores e supervisores no município de Viana.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Brenha Raposo

São Luís
2009



ANGÉLICA MARIA FRAZÃO DE SOUZA

PROJETO ESCOLA ATIVA NO MARANHÃO: a prática pedagógica dos professores e supervisores no município de Viana.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição Brenha Raposo

Aprovada em 26 /06/2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª.Dr^ª. Maria da Conceição Brenha Raposo
Doutora em Ciências Humanas
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dra. Maria de Lourdes Siqueira
Doutora em Antropologia Social e Etnologia
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Aos meus amados pais, Antero Pinto Frazão, Nilza Muniz Lago e minha amada irmã Maria Helena (in memoriam), lembrança eterna de valores legados.

Aos meus filhos Déborah, Rafael e netos João Victor, Rodrigo, Ana Júlia, Juliana.

A meu irmão Antero Pinto Frazão Filho e minha amiga irmã Zefinha Bentivi.

AGRADECIMENTOS

Compartilhar essa vitória com as pessoas que fizeram diferença nesse momento de mais uma conquista na minha vida é no mínimo um ato de dignidade. Lutando toda essa existência para tornar-me um espírito melhor, não seria de bom alvitre deixar de reconhecer e agradecer aos que compartilharam comigo na construção desta pesquisa. E (parafrazeando um autor que não lembro no momento) “muitos invejam o vinho que tomo, mas só eu sei os tombos que ele me dá”, quero agradecer aos que não me permitiram tomar sozinha os tombos de uma construção árdua e complexa e que em todos os momentos me acompanharam na caminhada. Espero ter sido útil não apenas para mim, mas, principalmente, para os colegas professores e supervisores das escolas multisseriadas. Quero agradecer, especialmente, àquelas pessoas que nos momentos nos quais desejei desistir ou mesmo pensei não ter mais força para continuar me incentivaram e não me permitiram parar no meio desta caminhada. Assim, meu primeiro agradecimento por uma questão de justiça é para:

Meu Senhor e meu Rei, Senhor da minha vida e de tudo que sou – DEUS e sua muito amada - espírito de luz Maria de Nazaré – aqui representando também todos os outros companheiros de evolução;

À professora mestranda – minha muito querida irmã nesta vida e em Deus - Josefa Melo e Sousa Bentivi Andrade, (Zefinha Bentivi), por toda a grandiosidade de espírito, competência e significativas contribuições, neste momento e em toda a minha vida – pelo poder de estar presente em todos os momentos em que mais preciso;

A professora Doutora Maria da Conceição Brenha Raposo, por ser essa pessoa essencialmente humana e sensível, por ser mais que uma orientadora, por ser um ser de luz;

À minha família – filhos Déborah, Rafael, netos João Victor, Rodrigo, Ana Júlia, Juliana e meu irmão Antero - pela certeza de que um dia terão as contribuições advindas com os frutos desse tempo;

À “Fundación Escuela Nueva Volvamos a La Gente” – divulgadora do Projeto Escola Ativa – aqui representada pelas professoras e amigas Doutora Vicky Colbert e minha amiga muito querida Myriam Mazzo, às quais devo todo o conhecimento sobre a Estratégia Metodológica Escola Ativa;

À FAPEMA, aqui representada pelo Professor Doutor Sofiane Labidi, pelo apoio financeiro desta Fundação;

Ao município de Viana – por meio da Secretaria de Educação, que gentilmente nos permitiu a pesquisa com seus professores e supervisores;

À professora Doutora Maria Alice Melo, coordenadora do Mestrado em Educação, pelas significativas contribuições e estímulo;

À professora Doutora Adelaide Coutinho, por significativas contribuições durante a qualificação e por ser essa pessoa competente e comprometida profissionalmente.

À professora Doutora Maria José Pires Barros Cardoso, pelas contribuições e estímulo durante a qualificação;

As amigas irmãs Lindalva Paurá e Heloisa José, pela grande contribuição e assistência em todos os momentos em que mais precisei;

Á minha amiga Karla Cristina, pelas discussões enriquecedoras nos momentos de estudo;

A amiga e Diretora, Professora Iodelma Trovão, pela grandiosidade e contribuição em todos os momentos desta jornada;

Ao professor José Olímpio, pela contribuição no momento preciso;

À Josuedna, grande secretária do Mestrado, uma amiga para todos nós;

À Gisele, profissional comprometida e justa, pela atenção e delicadeza;

À Célia, por ser uma menina extremamente amorosa, por cuidar de todos nós no Mestrado, por se preocupar conosco;

A meu amigo Roberto, grande técnico em informática, pela atenção e grandiosidade nos momentos de aflição;

A todos os vinte e dois professores do Mestrado em Educação, vocês são mais do que Mestres são amigos.

À 8ª (oitava) turma de Mestrado em Educação, pela solidariedade e amizade;

Às amigas Sirlene e Kátia, pela acreditarem em minha capacidade de somar com a educação desse estado;

Às coordenadoras estadual e municipal, Elaine e Jacione, pela grande contribuição durante a pesquisa de campo;

Aos amigos, ex-prefeitos, dos municípios piloto, Zequinha, Bernal e Messias (in memoriam) por haverem acreditado no Projeto e na minha vontade de ver a zona rural liberta;

Aos supervisores, Freitas (in memoriam), Carlos, Gilson, Sebastiana, Maria Helena e Vitória, pelo orgulho de vê-los crescer como profissionais;

Aos professores do município de Viana, pela delicadeza da concederem-me todo o tempo necessário para que realizasse minha pesquisa;

Aos amigos, Coronel Braga e sua amada esposa e filhas, pela grandeza moral e humana com que me permitiram integrar sua família;

Aos irmãos de fé, pelo apoio, pela alegria de pertencer e contar com a solidariedade de vocês nos momentos mais difíceis nesta pesquisa;

A todos os amigos e amigas que me acompanharam.

A escola estava ali, emudecendo quem era sábio de histórias, de lendas, de fatos e de dados presentes no dia-a-dia, mas que agora parecia desconhecer a geografia do lugar e a história de seu povo [...]. A escola estava ali, silenciando saberes e negando culturas: dos indígenas e do caboclo, do nortista e do povo ribeirinho, da criança e do jovem, da mulher e do homem (...). Tantas culturas negadas, tantas culturas silenciadas.”

Osowski

RESUMO

O trabalho investiga as práticas pedagógicas dos professores e supervisores das classes multisseriadas do Ensino Fundamental do Projeto Escola Ativa, no município de Viana-Maranhão. As escolas participantes da pesquisa são atendidas pela Secretaria Municipal de Educação e ficam situadas na zona rural desse município. Constituíram-se sujeitos da pesquisa professores (as), supervisores (as) e coordenadoras que atuam nessas classes. Utilizou-se, para coleta de dados, análise das entrevistas semi-estruturadas e questionários. Na análise da prática pedagógica do Projeto Escola Ativa, contemplaram-se os aspectos: condições de trabalho, formação, experiência e rotina pedagógica dos professores e supervisores bem como análise e avaliação do Projeto Escola Ativa. Na definição das categorias ou aspectos a serem analisados, dialogou-se com diversos autores, dentre eles, John Dewey; Durkheim, Bourdieu, Passeron e Althusser e, contrapondo-se à visão reprodutivista da educação, Baudelot e Establet e, principalmente, Antonio Gramsci.

Palavras chaves: Práticas pedagógicas. Política pública. Escola ativa.

Abstract

This paper investigates teachers and supervisors pedagogical practices from multi-seriate classes in High School of “Escola Viva Project” in Viana-Maranhão. The schools which take part in this research are assisted by Education Municipal Department and they are located in rural area in Viana City. The individuals involved in this research are: teachers, supervisors and coordinators who work in these classes. It was used for data collection, semi-structured interviews analysis and questionnaires. In pedagogical practice analysis of “Escola Ativa Project”, the aspects covered are: working conditions, training, teachers and supervisors pedagogical experience and routine, as well as analysis and evaluation of “Escola Ativa Project”. In order to define categories or aspects to be analyzed, theories of several authors were studied, such as: John Dewey, Durkheim, Bourdieu, Passeron and Althusser, and finally Baudelot, Establet and particularly Antonio Gramsci to contrast with education reproducible view.

Keywords: Pedagogical Practices. Public Policy. Active School.

SUMÁRIO

p.

SUMÁRIO

p.

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE QUADROS.....

1 INTRODUÇÃO	16
2 A EDUCAÇÃO E SUA FUNÇÃO	24
2.1 A inserção social da educação.....	29
2.2 O professor e a categoria de intelectual orgânico.....	45
3 O ESCOLA ATIVA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL	52
3.1 O Liberalismo e a Pedagogia Nova.....	76
3.2 O Escolanovismo e o Projeto Escola Ativa no contexto Liberal.....	85
3.3 O Projeto Escola Ativa - uma estratégia desenvolvida para as classes multisseriadas.....	93
4 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA ATIVA NO MARANHÃO	109
4.1 Breve caracterização do estado do Maranhão.....	114
4.2 Etapas de implantação do Projeto Escola Ativa no Maranhão.....	117
4.3 Critérios de implantação e área de atuação.....	123
4.4 A formação dos professores e supervisores do Projeto Escola Ativa.....	127
4.5 Instrumentos de planejamento, acompanhamento e avaliação.....	137
5 O PROJETO ESCOLA ATIVA NA PERCEPÇÃO DO SEU CORPO DOCENTE E DA EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA	142
5.1 Os Indicadores do Projeto Escola Ativa.....	147
5.2 O Escola Ativa no município de Viana.....	154
5.3 O Projeto Escola Ativa na percepção dos seus professores, supervisores e coordenadores.....	159
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICES.....	197
ANEXOS.....	208

LISTA DE SIGLAS

ABI - Associação Brasileira de Imprensa

AI - Ato Institucional

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

Bird - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CNE - Conselho Nacional de Educação

DF - Disponibilidade Financeira

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Funarte - Fundação Nacional de Arte

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola

Gestar - Gestão da Aprendizagem Escolar

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICT - Índice de Capacidade Técnica

Inep – Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME - Projetos de Melhoria da Escola

Pnae - Programa Nacional de Alimentação Escolar

Pnad – Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Psec - Plano Setorial de Educação e Cultura

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Seeduc – Secretaria de Estado da Educação e Cultura

Seduc – Secretaria Estadual de Educação

Semec – Secretaria Municipal de Educação

Undime - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Usaid - Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos da América,

ZAP – Zona de Atendimento Prioritário

LISTA DE QUADROS

p

Quadro 1 – Número de municípios, escolas, turmas, professores e alunos do Projeto Escola Ativa, por Unidade Federada – Brasil -2008.....	93
Quadro 2 – Número de turmas do Ensino Fundamental, por série e multisseriadas, no Brasil, por regiões e no estado do Maranhão – 1997.....	111
Quadro 3 – Matrícula e desempenho do Ensino Fundamental - Maranhão - 1997.....	112
Quadro 4 – Língua Portuguesa – comparação das médias de proficiência das Unidades da Federação e das regiões com a média nacional, segundo a série - 1997.....	115
Quadro 5 – Matemática - comparação das médias de proficiência das Unidades da Federação e das regiões com a média nacional, segundo a série - 1997.....	115
Quadro 6 – Número de escolas, professores e alunos, por município e série - 1997.....	144
Quadro 7 – Número de alunos por série, povoado e escola, de Viana - 1997.....	145
Quadro 8 – Matrícula geral e promoção, por série dos alunos das Escolas: Santa Maria dos Tejus, Baías, Santa Bárbara, Prequeú – 1996.....	145
Quadro 9 – Matrícula geral e classificação (promoção), por série dos alunos do Projeto Escola Ativa Bequimão, São João Batista e Viana, 1997 (ano de implantação).....	147
Quadro 10 – Número de escolas, turmas e alunos e expansão Projeto Escola Ativa, por município no Maranhão –1998 e 1999.....	149
Quadro 11 – Identificação das escolas pesquisadas, por localização e distância da sede do município Viana.....	153

1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades de economia capitalista, inclusos os países de economia periférica como o Brasil, os organismos internacionais dentre outras particularidades, mantêm ingerência quanto à determinação das políticas educacionais a ponto de “sugerir” o modelo de educação adequado às diretrizes preconizadas pelos países do primeiro mundo. Nessa perspectiva, a função social da educação, por sua vez, está condicionada às concepções de mundo e de cidadania que os organismos internacionais, como (Cepal/Unesco,1990)¹, “recomendam”.

Financiadores das políticas educacionais brasileiras, com o consentimento e a conivência das elites para atender aos seus próprios interesses, referidos organismos insistem em manter um ideário supostamente capaz de resolver os graves problemas da educação nos países em desenvolvimento. No Brasil, constata-se, porém, que, em que pese as muitas cartas de intenções entre organismos internacionais e os países em desenvolvimento, os problemas educacionais brasileiros, até o final do século XX, não eram superados nem amenizados.

Nesse contexto, nas décadas finais do século passado, eram intensas as discussões acerca da baixa qualidade do ensino, com foco no rendimento escolar e na distância que a escola mantinha da realidade e dos direitos do cidadão, entre outros fatores. Principalmente, as preocupações convergiam quanto aos desafios da universalização e da permanência do aluno em sala de aula.

O país vivia, então, um momento de redemocratização. Nessa perspectiva, a nova Constituição brasileira, promulgada em (1988), impulsionou o processo de redemocratização da sociedade derivando daí a necessidade de se reformular, também, o sistema educacional brasileiro com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96). Um dos desafios da nação era o resgate da qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas e, por conseguinte, o ponto central das discussões entre especialistas e dirigentes educacionais.

¹ Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe/ Unesco-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Nesse mesmo período, mais especificamente em 1997, o Maranhão deparou-se com os resultados das avaliações realizadas por organismos oficiais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os quais indicavam que esse estado encontrava-se abaixo da média nacional. Os baixos índices registravam-se nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, contudo não discriminavam se os resultados eram da zona rural ou urbana, tampouco, destacavam as classes multisseriadas.

O estado, preocupado com os resultados, acreditava, por sua vez, apesar de o número de escolas multisseriadas corresponder, apenas, a 18,5% das instituições escolares estaduais, que as escolas multisseriadas² rurais estariam contribuindo com esses resultados divulgados, tendo em vista a baixa qualidade do ensino evidenciada nas suas altas taxas de evasão e de repetência, da distorção idade-série, além da existência de professores sem a devida formação para desenvolver sua prática pedagógica. Essa última causa estava associada a outras igualmente graves como a falta de estrutura física, a dificuldade de acesso às escolas, a ausência de planejamento e de acompanhamento pedagógico, inexistência de materiais e de recursos didáticos. Incidindo, portanto, na qualidade da atuação docente.

Diante dessa situação, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seeduc, 1997), buscando solucionar o problema, incorporou como parte de sua política pública educacional, conforme o documento “Educação, Diretrizes Políticas, (1995 – 1998) uma Proposta” - o Projeto Escola Ativa - cuja estratégia metodológica é de origem colombiana, para atender às especificidades das classes multisseriadas rurais.

Esse Projeto, de acordo com seus autores, inclui em sua proposta metodológica estratégias inovadoras – governo estudantil³, cantinhos de aprendizagem⁴ e recursos didático-pedagógicos, buscando oferecer melhores condições ao processo ensino aprendizagem, nas escolas com classes multisseriadas.

² Classes multisseriadas - organização do ensino nas escolas em que um professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente/DIEB–Dicionário Interativo da Educação Brasileira.

³ Governo Estudantil: estratégia curricular que permite o desenvolvimento afetivo, social e moral dos alunos através de situações vivenciais.

⁴ Cantinho de Aprendizagem: espaços localizados na sala de aula com recursos didáticos para pesquisa, observação, comparação, investigação, realização de experimentos, etc.

Implantado em diversos países da América Latina⁵, o Projeto Escola Ativa, segundo seus autores, inspirou-se no movimento pedagógico cultural mais importante do começo do século XX, o Escolanovismo⁶. Contribuíram com suas bases teóricas, nesse movimento, grandes vultos de expressão universal, como: Ovide Declory (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1961), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952), sendo esse último, considerado o mais importante representante da Educação Nova.

As ideias dos autores supramencionados, acerca da educação e seus princípios, serviram de aporte ao Projeto Escola Ativa, que tem sua base teórico-metodológica centrada no Movimento Escola Nova. Nesse sentido, para Vicky Colbery (1987) o Projeto Escola Ativa que tem como objetivo redimensionar as concepções da pedagogia vigente, sobretudo quanto ao espaço que deve ocupar o educando – como centro do processo ensino aprendizagem e o papel do professor como um agente apto a mediar o processo e, em simultâneo, contribuir, ainda, para que os educandos construam seus saberes.

As concepções da Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa são baseadas na compreensão de que é possível alcançar mudanças no ensino com a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, com aprendizagem dos alunos das classes multisseriadas. Para tanto, nessa estratégia, o aluno é considerado como sujeito e centro do processo ensino aprendizagem; o currículo é pertinente e relacionado à sua vida; o calendário e o sistema de promoção são flexíveis; a avaliação é realizada de forma processual e a recuperação funciona como uma ação paralela. (COLBERT, 1987, p.15)

Segundo seus mentores, a Estratégia Metodológica do Escola Ativa fundamenta-se em princípios que valorizam a educação voltada para o desenvolvimento de valores éticos, morais, cívicos e democráticos e para o fortalecimento do vínculo escola-família-comunidade.

Adaptadas à realidade brasileira, as intenções educacionais do Escola Ativa concretizam-se, por meio de objetivos como o de ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos que a

⁵ Países latino-americanos que vêm desenvolvendo projetos pedagógicos inspirados na experiência colombiana, implementada naquele país na década de 80: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, Guatemala, Guianas, Honduras, Paraguai, República Dominicana.

⁶ Escolanovismo – movimento educacional renovador de crítica à pedagogia tradicional, assentado nas diferenças individuais e na promoção do ajustamento do indivíduo à sociedade.

nucleação⁷; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola; melhorar a qualidade do Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série, ministrado nas escolas multisseriadas.

Por inferência, é possível supor que os responsáveis pela condução da educação no estado acreditavam que, com a adoção de nova política educacional para as classes multisseriadas, mais especificamente com a implantação Projeto Escola Ativa, seriam processadas mudanças significativas na prática pedagógica dos professores e supervisores dessas classes o que provocaria alterações no quadro identificado na pesquisa a que se faz referência nessa introdução. Notadamente, ocorreriam rupturas em relação à prática exercida, até então, por esses docentes em suas escolas.

Registra-se, contudo, que a aceitação às modificações “impostas” pelo estado, com a implantação de o Projeto Escola Ativa, na prática pedagógica, não foi passiva, visto que elas causaram conflitos e inseguranças a esses profissionais da educação municipal. As questões de cunho pedagógico tornavam-se desafios, considerando a realidade de alguns professores e supervisores, que não tinham, sequer, a formação em magistério e vários deles, comprovadamente, eram leigos.

A partir da articulação política com os organismos internacionais, da decisão política dos gestores da educação no estado e da adesão dos municípios, foi implantado o Projeto Escola Ativa, com propósitos de minimizar as desigualdades e o déficit causados pela falta de qualidade do ensino ofertado nas classes multisseriadas rurais.

Nesse contexto, reafirma-se que a implantação da Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa gerou grandes inquietações, tendo em vista os resquícios das práticas pedagógicas antigas e as dificuldades pela falta de formação específica para o exercício do magistério.

A complexidade do processo, a experiência na implantação e execução de um projeto social de cunho compensatório, no modelo do Escola Ativa, no Maranhão, no ano de 1997, mais especificamente em três municípios da baixada ocidental maranhense: Bequimão, São João Batista e Viana, suscitavam, também, questionamentos e reflexões no que se refere à prática pedagógica de

⁷ Nucleação - Denominação criada para identificar escolas que reúnem ou agrupam várias escolas isoladas em uma única localidade.

professores e supervisores. Objetivou-se, portanto, analisar, a partir da visão dos sujeitos pesquisados, a prática pedagógica de professores e supervisores da referido Projeto, no município de Viana. Para tanto, buscou-se responder aos seguintes questionamentos:

- os profissionais da educação, no município de Viana, estariam preparados para desenvolver suas práticas pedagógicas, a partir da estratégia metodológica do Projeto Escola Ativa?

- que desafios seriam enfrentados por professores e supervisores, na aplicação dessa Estratégia, em sala de aula e em atividades de intervenção supervisora?

A partir desses questionamentos, definiu-se para essa pesquisa um objetivo geral: produzir conhecimentos que possibilitem identificar e analisar os desafios enfrentados pelos professores e supervisores, do Projeto Escola Ativa, na sua prática pedagógica, tomando como referência, para análise, as concepções explicitadas pelos protagonistas da pesquisa.

Na seqüência, para melhor compreender a realidade pesquisada, foram estruturados os seguintes objetivos específicos: caracterizar o Projeto Escola Ativa a partir dos fundamentos teóricos de seus autores, tomando como base as questões sócio-históricas, nas quais o Escola Ativa se encontra inserido; identificar como se realiza o processo de formação dos professores e supervisores, que exercem sua prática pedagógica em escolas que adotaram a Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa; contextualizar o Escola Ativa nas suas origens e características liberais; conhecer o processo de implantação do Projeto Escola Ativa na realidade educacional maranhense; analisar a prática pedagógica dos professores e supervisores do Projeto Escola Ativa, com vistas a perceber os desafios enfrentados e as contribuições advindas à prática pedagógica desses profissionais, no município de Viana.

Ao longo desse estudo, teve-se como pressuposto básico o fato de que o objeto do conhecimento é contínuo, logo, ele vai se construindo em seu processo. Estará este, portanto, sempre inacabado em sua totalidade.

No processo de desconstrução e reconstrução do objeto que se almejava conhecer, definiram-se, previamente, algumas categorias de análise, imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa como caminho metodológico a ser seguido: totalidade, contradição, hegemonia e intelectual orgânico.

Partindo-se do princípio de que a compreensão do objeto de estudo só pode acontecer, por meio do seu contexto histórico, social, político e econômico, procurou-se abandonar a apreensão da realidade pelo senso comum, ou pelo viés determinista para perceber o real, historicamente e de forma concreta, em constante devir, fruto do movimento dialético das relações sociais, em contraposição a uma aparente realidade.

Dessa forma, o estudo preocupou-se em apreender o movimento histórico da realidade do Projeto Escola Ativa - as suas dimensões, particularidades e interligações com a totalidade mais ampla e as contradições que engendram o desenvolvimento do fenômeno.

Nesse sentido, fez-se a opção por procedimentos metodológicos que possibilitassem, na medida do possível, incorporar elementos e indagações que foram sendo evidenciados no decorrer do processo investigativo, proporcionando a consulta, principalmente, das seguintes fontes de coletas de informações: pesquisa bibliográfica e documental, pesquisa de campo, questionários e entrevistas.

Recorreu-se, para tanto, como suporte teórico a esta pesquisa, aos sociólogos da educação, dentre os quais Durkheim, Dewey, Bourdieu e Passeron, bem como Althusser. Tais leituras nos permitiram identificar o Projeto Escola Ativa como um projeto reprodutivista com sustentação liberal. Em contraponto, encontrou-se em Baudelot e Establet e, principalmente, em Gramsci, a compreensão dialética da realidade e do papel do professor bem como do supervisor enquanto intelectuais orgânicos, categoria que bem os define.

Os resultados dessa pesquisa serão apresentados nesta dissertação a partir da seguinte estruturação: a educação e sua função, destacando-se a inserção social da educação com ênfase no professor e na categoria de intelectual orgânico. Posteriormente, discorreu-se sobre o Projeto Escola Ativa no contexto das políticas educacionais do Brasil bem como sobre o Liberalismo e a Pedagogia Nova, o Escolanovismo e o Projeto Escola Ativa, no contexto liberal, como uma estratégia desenvolvida para as classes multisseriadas. Explicita-se, também como ocorreu a implantação do Projeto Escola Ativa no Maranhão; a experiência do referido Projeto nesse estado; as etapas e critérios de implantação; a área de atuação e a formação de professores e supervisores, dando ênfase aos instrumentos de planejamento, acompanhamento e avaliação

e, sobretudo, analisando os indicadores, a implantação do referido Projeto no município de Viana, assim como a percepção dos seus professores, supervisores e coordenadores acerca do Escola Ativa.

2 A EDUCAÇÃO E SUA FUNÇÃO

A educação, segundo Bárbara Freitag (1977, p.9) “expressa, necessariamente, uma doutrina pedagógica a qual, implícita ou explicitamente, se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade”, mas a doutrina pedagógica não surge artificialmente. Segundo a referida autora, ela é fruto de uma realidade social concreta. Como concreto, compreende-se as condições materiais e imateriais de existência uma vez que o processo educacional está diretamente ligado à sobrevivência social dos seres humanos.

Nesse contexto, instituições como a escola, a família, a Igreja, entre outras, são responsáveis por cimentar uma determinada doutrina pedagógica. Assim, pensar educação e tentar compreender o seu papel na sociedade permite remeter, entre outras, a categorias como: Estado, superestrutura, ideologia, hegemonia, contra-hegemonia e intelectual orgânico, aparelhos ideológicos do estado, dialética. Categorias que só podem ser compreendidas pela totalidade, por sua realidade social concreta e historicamente construída.

Convém ressaltar que o elenco de categorias analisadas pelos teóricos do campo da educação converge para três macros categorias, segundo Althusser (1974), Bourdieu (1979) Gramsci (1995), quais sejam: 1) O Estado e suas estratégias de manutenção (sistema político e ideologia); 2) O sistema econômico; 3) O indivíduo e sua historicidade. Para os objetivos a que se propõe este trabalho, é mister enfatizar: na perspectiva econômica, a sociedade capitalista; na perspectiva política, o papel do Estado e as relações de poder por ele difundidas e reproduzidas no âmbito da educação. Com referência ao indivíduo, o percurso histórico dos seres humanos e a possibilidade de estes se deixarem dominar ou de se superarem e transformarem-se em seres autônomos. Incluem-se neste item o professor, o aluno e, em especial, o papel do professor.

Historicamente, os processos educacionais estão imbricados com a própria constituição do indivíduo. Assim, os grupos humanos, constituídos culturalmente, elaboraram, ao longo do tempo, instrumentos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para sua sobrevivência. Certamente, esses mecanismos não se fixam biologicamente nem se transmitem por meio da herança genética. Os grupos humanos põem em

andamento processos externos de transmissão de sua cultura e conhecimentos para garantir a sobrevivência das novas gerações e de suas conquistas sociais.

É, portanto, na relação do homem com a natureza e dos homens com os homens, em um contexto histórico e social concreto, que se traduzem também as formas de ensino aprendizagem, em suas dinâmicas condições materiais e imateriais de existência humana e social. Esse processo costuma ser genericamente denominado de educação. Multifacetada e complexa, a educação, longe de permitir explicitações exatas e ou reducionistas, leva a um conjunto de condições e fatores que contribuem para determinar que uma nação adote uma determinada filosofia pedagógica a qual traduz uma doutrina pedagógica e se concretiza em processos educacionais.

Nas sociedades contemporâneas, um recorte se faz necessário para compreender a função social da educação, nos níveis local e global: a constituição histórica e social das sociedades capitalistas, a partir da legitimação dos Estados-Nação, do desenvolvimento das democracias burguesas e da divulgação, da adoção da ideologia capitalista como regra de fé e prática pela maioria dos países ocidentais.

No contexto atual das sociedades capitalistas, os sistemas nacionais de ensino constituíram-se inspirados no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos era decorrência de um novo tipo de sociedade que se consolidava no poder: a burguesia.

Nessa ótica, a emergência da nova sociedade democrática, livre da opressão do período medieval, exigia que o indivíduo fosse livre, esclarecido, enfim vencesse a barreira da ignorância. Conseqüentemente, a escola é tida como um antídoto à ignorância, uma ferramenta capaz de equacionar as desigualdades sociais. E o sistema escolar: público, universal, gratuito, obrigatório e secularizado tem sua gênese na reforma intelectual e moral iluminista/burguesa/liberal do século XVIII, como suporte de conhecimento aos processos produtivos capitalistas.

Depreende-se, portanto, que esse sistema se constitui em um processo complexo, porém sutil, marcado por profundas contradições e por processos coletivos de formação de cada indivíduo.

Na lógica do sistema capitalista, a educação tem como objetivo inserir o homem no contexto social, trazendo como princípio básico respeito às

necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais, de forma a prepará-los para a vida social, por meio do desenvolvimento das competências exigidas pelo capitalismo. Essas competências podem ser desdobradas em três dimensões. A primeira refere-se à formação cultural, que implica em formar para a compreensão e absorção dos valores vigentes na sociedade na qual o indivíduo encontra-se inserido. A segunda, por sua vez, refere-se à formação para a vida de cidadania ou vida política, o que implica o cumprimento da participação política e os deveres da cidadania.

A formação para o trabalho, considerada a terceira dimensão é decorrente do desenvolvimento cultural e político, na medida em que o trabalho é uma atividade organizada à qual o indivíduo tem acesso, de acordo com as exigências da sociedade, especificamente da sociedade capitalista.

Historicamente, portanto, a função social da educação e o conseqüente papel do professor têm sido determinados pelo modo de produção e pelas forças políticas e ideológicas dominantes. Assim é que, para atender às exigências da sociedade burguesa, os países capitalistas constroem um arcabouço legal capaz de dar conta das necessidades do sistema de modo a assegurar que suas demandas sejam atendidas.

Documentos oficiais da política educacional brasileira reafirmam essa exigência quando preceituam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) que os fins da educação nacional estão explicitados por afirmações que postulam os princípios da liberdade, da solidariedade humana, da cidadania voltados para o desenvolvimento completo do educando e sua qualificação para o trabalho.

Título II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília, 1996)

No Brasil, pode-se perceber também, que essa mesma LDBEN, 9394/96, no Título I - Da Educação, Art. 1º, ao regulamentar a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino, circunscreve a educação no espaço escolar conceituando-a como um processo social global, numa visão ampla e dinâmica, que inclui conceitos de prática social e do mundo do trabalho. Ao

vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social (Art.1º-§2º), visando à formação concomitante do cidadão e do trabalhador, a LDBEN redefine o papel da educação na sociedade brasileira. Passou-se, outra vez, da formação meramente propedêutica à formação para o mundo do trabalho. Leia-se: mão-de-obra qualificada e alinhada às demandas do modo de produção capitalista.

Pensar a educação para além dos preceitos capitalistas significa refletir sobre educação como uma das possibilidades de transformação social; implica despertar no indivíduo o que poderia contribuir para sua formação enquanto pessoa humana, capaz de participar ativamente na construção e na melhoria da sociedade.

Em muitos aspectos, no entanto, a educação formal tem sido também, um instrumento de reprodução social da ideologia dominante, como apontam Bourdieu e Passeron, Althusser, Durkheim. Todavia, nota-se que há pensamentos opostos aos formulados anteriormente. Teóricos como Baudelot e Establet, e, principalmente, Gramsci, divergem daqueles pensadores uma vez que veem a possibilidade de a educação ser, também, produtora da contra-hegemonia das relações sociais. Partindo-se deste princípio, a educação brasileira tanto em seu arcabouço legal, quanto em sua estrutura político-administrativa, apresenta contradições que se refletem nas práticas político-sociais e pedagógicas. Inclusa, nestas contradições, a formação do professor, uma vez que esta deriva de políticas de formação docente. Nesse contexto, cabe perguntar se a educação vem realmente cumprindo com sua função precípua ou se seria, apenas, uma utopia essa função da educação.

Considera-se, assim, que, embora haja pressupostos de que a educação deve impulsionar o indivíduo a se portar como ser autônomo, crítico, participativo o que se percebe é uma discrepância entre os preceitos das teorias críticas e o que a escola executa, considerando que esta tem se constituído das relações sociais.

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda

forma de interação na quais os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. (BRASIL, 2007, p.5)

2.1 A inserção social da educação

Um resgate dos fundamentos teóricos da educação pode permitir que se compreenda os princípios que norteiam as concepções de educação bem como a sua função social. Esse resgate teórico possibilita entender e analisar os pressupostos que dão sustentação ao projeto Escola Ativa, assim como a prática pedagógica de professores e supervisores que atuam no referido projeto.

Dessa forma, iniciam-se os estudos situando as concepções de Émile Durkheim, um dos primeiros sociólogos a estudar a educação de uma maneira sistematizada. O desenvolvimento da educação como fim social é o foco central da definição de Durkheim, cujos princípios são a solidariedade, a cooperação e formas de fidelidade comuns a regras e valores desta sociedade. Conforme se percebe, afirma que a educação perpetua a sociedade:

A educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer, (co) existem dois seres: um constituído de estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia dizer ser individual. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou diferentes grupos de que fazemos parte. Constituir esse ser em cada um de nós – tal é o fim da educação. (DURKHEIM, 1996 p. 41)

Émile Durkheim enfatiza a função social e historicidade da educação, quando destaca que sua função primordial “consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente.”(DURKHEIM,1996,p.6). Por conseguinte, a educação se organiza enquanto instituição, para realizar esta função moralizadora da sociedade.

Contudo, os elementos que são observados para a compreensão do autor não passam pela crítica ao modo de produção capitalista. Ao contrário, percebemos, em Durkheim, que há a aceitação, em termos de valores e preservação da ordem e da harmonia social, sem obscurecer, porém, a lucidez das ideias do autor.

Em outros termos, para Durkheim (1978), não é possível discutir a função da educação, sem localizá-la no tempo, no espaço e nas condições

materiais e imateriais de existência dos envolvidos no processo. Conforme o autor, o processo educacional emerge na família, na igreja, na escola e na comunidade e é um fenômeno eminentemente social. Assim, cada sociedade, em momentos variados de sua história, possui um “sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível.” (*ibid*, p.36)

A concepção de educação desse teórico pressupõe que o homem é egoísta e necessita ser preparado para sua vida na sociedade. Logo, a educação é um fato social que se impõe, coercitivamente, ao indivíduo o qual sofrerá a ação educativa para integrar-se e solidarizar-se com o sistema social em que vive. Este processo é realizado pela família e também pelas escolas e universidades. Durkheim enfatiza, pois, a importância da educação no meio social e o valor do conhecimento por meio da ciência para transformar/criar um novo ser.

Para ele, a educação é:

[...] a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que ainda não se encontram preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine. A educação é a socialização da criança. (DURKHEIM, 1978, p. 41)

Nesse sentido, a educação, entendida como socialização, torna-se um mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos. Cada sociedade possui um sistema de educação que se impõe ao indivíduo e, o não cumprimento das leis implica sanções, pois os costumes, as idéias, os valores são obras das gerações passadas e são impostos individualmente sobre as crianças. Com base nessa lógica, educação é imposição, imposição necessária à perpetuação de dada sociedade. “A educação é um fato social. Portanto, se impõe coercitivamente ao indivíduo que, para o seu próprio bem, sofrerá a ação educativa, integrando-se e solidarizando-se com o sistema social em que vive.” (FREITAG, 1977, p.10)

Notadamente, a educação como elemento adaptador e normatizador básico na integração indivíduo-sociedade - assegura a convivência em sociedade e perpetua e reforça na criança um modo de ser que é ideal para a vida coletiva. Por conseguinte, não há diferença entre o individual e o social, o individual é fruto do que o social impõe.

Nessa ótica, Durkheim (1976) ressalta que os interesses individuais só podem ser realizados através dos interesses sociais. A ideia de sociedade desenvolvida por Émile Durkheim parte do princípio de que o mundo atual não deve sofrer alterações. Para ele, não é papel da educação transformar a sociedade, mas reproduzir a moral social através da adaptação do indivíduo à sociedade, de forma a ordenar a sociedade para que esta tenha um bom funcionamento. Por isso, Durkheim acredita que a educação é uma, porque possui um objetivo comum aos interesses da sociedade como um todo – de reproduzir seus valores essenciais, o que bem se aplica aos princípios explicitados na Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa, quando essa reforça a necessidade do trabalho cooperativo e solidário como condições imprescindíveis à vida em sociedade.

Durkheim recebeu críticas de muitos autores por seus pressupostos conservadores que o levam a:

[...] exorcizar com auxílio de uma teoria educacional, o conflito, a contradição, a luta e a mudança social de seus societários. [...] não vêem na educação um fator de desenvolvimento e de superação de estruturas societárias arcaicas, mas sim um know-how necessário, transmitido de geração em geração, para manter a estrutura e o funcionamento de uma sociedade dada. (FREITAG, 1977, p.12)

Ressalta-se, todavia, que de acordo com Dewey (1978), a educação está para a vida social na mesma proporção em que a nutrição e a reprodução estão para a vida fisiológica, portanto a educação é uma necessidade social e os indivíduos precisam ser educados para que se assegure a continuidade social. Para esse autor, o conhecimento é um produto da ação, algo desenvolvido a partir das atividades centrais da raça humana, que se modifica a partir da experiência vivida.

De acordo com os ideais da democracia, o autor vê na escola o instrumento ideal para estender aos indivíduos os seus benefícios, tendo a educação uma função democratizadora de igualar as oportunidades, (moradia, saúde, educação, etc.); contudo, o modelo democrático do qual fala Dewey é o da igualdade de oportunidades, não o da igualdade entre os homens.

Na concepção desse estudioso, a escola não pode ser uma “preparação para a vida”, mas sim, “a própria vida” (DEWEY, 1978, p.31). Para ele, vida, experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da

escola, com característica de uma “comunidade democrática”, baseia-se em possibilitar uma reconstrução permanente da experiência.

Portanto, em seu entender, era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e a habilidade que o estudante adquirisse, pudessem ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. A ideia básica do pensamento de John Dewey sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e formação do espírito crítico do aluno: “O problema é da criança. São as suas capacidades que têm de ser desenvolvidas, exercitadas e realizadas.” (DEWEY, 1975, p.62)

A convivência, na escola, de jovens de diversas raças e religiões, e de costumes dessemelhantes, proporciona a todos um meio novo e mais vasto. Os estudos comuns acostumam a todos, por igual a um descortino de horizontes mais amplos do que os visíveis aos membros de qualquer grupo, quando este se encontra isolado. (*ibid*, 1959, p. 23)

O referido autor afirma que o processo educativo representa a contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida e esse processo se dá através de um meio social especialmente organizado para esse fim – a escola, compreendida como uma micro-comunidade democrática. Para esse autor, a escola teria então a responsabilidade de organizar a sociedade que, na sua concepção, é considerada imperfeita: “toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida.” (*ibid*, 1975, p.36)

Nessa ótica, o papel do professor deve ser o de orientar na construção de conhecimentos não só pelo ensino, mas pela experiência, auxílio e observação na pesquisa para a construção e reconstrução do objeto. Conseqüentemente, “tanto o indivíduo como a sociedade são vistos num contexto de constantes mudanças.” (FREITAG, 1977, p.12)

Na concepção de Dewey (1975), educar-se é crescer no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais rica e mais bela. A vida social exige esse ensinar e aprender que constituem a educação, como o modo de ser, o próprio processo de vida coletiva:

Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. A matéria em estudo nada mais é do que alimento espiritual. E como alimento, não se dirige a si mesmo, nem por si mesmo se transforma em ossos, músculos e sangue. (DEWEY, 1975, p.46)

Para esse educador, a burguesia consolidou o modelo educacional das sociedades contemporâneas colocando como seu principal agente o professor: esse profissional a serviço de uma relativa manutenção do sistema, o que na concepção de Dewey reduz a finalidade da educação, bem como o papel da escola - que é no seu entendimento: conduzir o educando à compreensão real das coisas mais complexas, eliminar os aspectos negativos influenciáveis nos hábitos mentais do educando, fortalecer a personalidade em formação e dar a cada um deles a oportunidade de ultrapassar os limites do ambiente em que nasceu.

A velha educação tinha tendência para ignorar a qualidade dinâmica, a força intrínseca de desenvolvimento da experiência infantil; e daí pressupor que direção e controle eram inteiramente arbitrários, consistindo em pôr a criança em um determinado caminho e a compeli-la a segui-lo. (*ibid*, 1975, p.52)

Segundo Freitag (1977), os resultados finais das teorias de Durkheim e de Dewey praticamente não diferem uma da outra pelo caráter de manutenção da ordem social que ambas apresentam. Em Dewey, a função da educação com a implantação da sociedade democrática será reduzida, apenas, à manutenção e reprodução cultural.

Bourdieu (1979) percebe a escola com a função social de formar indivíduos conformados. Em parceria com Passeron, introduz a categoria da violência simbólica para explicitar como a educação reproduz as relações sociais. Nesse contexto, a escola e a sociedade estão em íntima relação. A escola reproduz e legitima as relações de poder existentes na sociedade. Percebe-se essa ação reprodutivista, no Projeto Escola Ativa, fundamentalmente, na implantação de um dos elementos dessa Estratégia o *governo estudantil*, que visa à formação cívico-democrática, na perspectiva de que o aluno deve exercitar sua cidadania a partir das ações desenvolvidas na escola – vivenciar as ações da vida é condição *sine qua non* para a formação do homem e para sua integração ao sistema, legitimando a cultura de uma determinada sociedade pela ação pedagógica, ou seja, pela violência simbólica.

Bourdieu e Passeron (1979) reportam-se ao poder simbólico e o definem como “um poder subordinado, uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder,” das classes dominantes para submeter às minorias à sua dominação e destacam,

ainda, a escola entre os espaços em que a violência simbólica é fortemente exercida. Conseqüentemente é também na ação pedagógica que esta reprodução se legitima pela “imposição da cultura arbitrária de um grupo ou de uma classe por meio de um poder arbitrário, mas um poder que tende a ser reconhecido como legítimo.” (CUNHA, 1979, p. 86)

A teoria da violência simbólica por eles elaborada “se refere a formações sociais onde têm vigência relações de força, sejam as que se estabelecem entre classes sociais, entre grupos sociais, ou, ainda, naquelas onde umas e outras se combinam.” (*ibid*, 1979, p.81)

Assim é que certos grupos têm o poder de exercer violência material sobre outros grupos que tendem a se conformar com os interesses do grupo detentor da força material. Notadamente, Bourdieu e Passeron associam a violência simbólica ao poder que a classe dominante exerce ao impor suas ideias, regras e valores à classe dominada, fazendo com que esta comece a agir e até mesmo pensar como convém àquela.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON 1982, p.19)

Desse modo, o papel das instituições é homogeneizar o comportamento da sociedade de um modo geral e à escola cabe o papel de reproduzir a hierarquização da sociedade de classe. “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (*ibid*, 1982, p.20)

Logo, para Bourdieu e Passeron é na ação pedagógica por meio de trabalhos pedagógicos que ocorre a inculcação da ideologia dominante, de forma sistemática e contínua, ou seja, dos princípios e valores incutidos que devem ser preservados pela classe dominada após a ação pedagógica, e esta por sua vez “[...] é capaz de reproduzir, nos limites do meio da burocracia, continuamente, ao menor custo e em série, um *habitus*⁸ tão homogêneo e durável quanto maior

⁸ “**Habitus**”, para Bourdieu é o produto da interiorização dos princípios de uma cultura (arbitrária) capaz de permanecer interiorizados nos destinatários da ação pedagógica após essa haver cessado. (CUNHA, 1979, p. 91)

número possível de destinatários legítimos.” (CUNHA, 1979, p. 97). Este *habitus* tende a ser irreversível, só podendo ser transformado por outra ação pedagógica.

Para os autores, o limite superior da burocratização da ação pedagógica é a escola. As características do sistema de ensino, segundo eles, são as seguintes: o sistema possui autoridade pedagógica especializada e os especialistas são formados e convocados em lugares e momentos determinados, resultando na reprodução de hábitos homogêneos e duráveis com menor custo.

A ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p. 20)

Dessa forma, o sistema escolar é que detém e decide os agentes capazes de manejar meios pedagógicos homogêneos e homogeneizadores, instituindo, assim, a reprodução, por meio da autoridade pedagógica, condição social de exercício, que lhe é atribuída. Por conseguinte, a dupla arbitrariedade da “ação pedagógica, imposição por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 2007, p.91) é a da imposição dos conteúdos e da seleção/exclusão dos conteúdos, ressaltando-se que a arbitrariedade de inculcação é maior do que a da seleção de conteúdos.

Portanto, essa arbitrariedade é objetivamente uma violência simbólica que, de forma dissimulada, explicita-se no trabalho pedagógico (TP) o qual permite à instância pedagógica a reprodução dos princípios do arbitrário cultural, imposto por um grupo ou classe como digno de ser reproduzido. A ação pedagógica se concretiza, assim, no (TP) como trabalho de inculcação, que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, o “*habitus*” como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da (AP) e, por isso, de perpetuar, nas práticas, os princípios do arbitrário interiorizado.

Notadamente, a AP é arbitrária e “[...] contribui para reproduzir a estrutura das relações de força, numa ação onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima.” (BOURDIEU & PASSERON, 1975, P.210)

De acordo com Bourdieu e Passeron, a educação dentro da sociedade capitalista cumpre, basicamente, duas funções: a primeira, de reprodução cultural e a segunda, de reprodução das estruturas de classes, ou seja, a reprodução social. Logo, a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais e, por meio da reprodução cultural, ela contribui, especificamente, para a reprodução social. Assim, a escola, instituição que responde pela educação formal, funciona como espaço de reprodução da ideologia da classe dominante. Cumprindo, portanto, ao mesmo tempo com a “função de reprodução cultural e social, ou seja, reproduz as relações sociais de produção da sociedade capitalista.” (FREITAG, 1977 p. 20)

Conforme Bourdieu, o sistema educacional assegura a “transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência de neutralidade o cumprimento dessa função”⁹. Ressaltamos que Bourdieu e Passeron fundamentam seus estudos tomando por base o sistema educacional francês.

Os teóricos Baudelot e Establet, estudiosos do papel da escola na sociedade capitalista, assim como Bourdieu e Passeron, destacam a função reprodutora exercida por essa instituição. Esses autores, ao elaborarem a teoria da escola capitalista, destacam três noções que permitem a apreensão da natureza da escola: a unidade da escola, a correlação técnica escola-trabalho e a escola como sistema, “... a ideologia da escola a apresenta como tendo um fim único (educar, formar, etc.)” (CUNHA, 1979, p.11)

A partir da leitura de Cunha (1980), sobre a teoria da Escola Capitalista de Baudelot e Establet, os quais fazem seus estudos a partir de referência francesa, depreende-se que a estrutura do aparelho escolar capitalista é formada por duas redes de escolarização: a rede Primário-Profissional – PP e a rede Secundário Superior – SS. A primeira rede é composta por crianças que obtiveram desempenho insuficiente e o segundo grupo são aqueles que tiveram desempenho “normal” e “superior”.

O autor destaca que, conforme esses teóricos:

As duas redes são contraditórias pelas classes sociais as quais são maciçamente destinadas; pelas posições da divisão social do trabalho para os quais vão os destinatários de cada qual; pelo tipo de inculcação

⁹ BOURDIEU, Pierre: A Economia das Trocas Simbólicas, Editora Perspectiva, São Paulo, 1974.

da ideologia burguesa vigente em cada rede. As redes de escolarização são estanques; homogêneas pelos conteúdos ideológicos e pelas formas de inculcação adotadas, opostas pela sua “finalidade”, pois conduzem a posições tendencialmente antagônicas da divisão do trabalho; distintas pelo recrutamento, pois se dirigem as classes sociais antagônicas. (CUNHA, 1979, p.36)

Percebe-se, na concepção desses teóricos, a existência de uma educação dualista: por um lado, existe uma rede de escolas para a burguesia, a classe dominante, que visa preparar os alunos para as universidades, estudos acadêmicos, pós-graduação, contrapondo-se à rede de escolas para o proletariado, a classe dominada, que visa formar para o mercado de trabalho, garantindo aos dominadores a hegemonia sobre os explorados.

Essa premeditada divisão não se manifesta apenas ao final do percurso escolar, mas desde o início da escolarização, de todas as classes sociais. Essa concepção da escola dual não se apresenta de forma visível, pois são acrescentadas ideologias (falsa consciência) que dificultam, aos explorados e destinados ao fracasso escolar¹⁰, compreender sua verdadeira natureza.

Segundo Baudelot e Establet, as classes sociais não se reproduzem a partir dos indivíduos que as compõem e sim, a partir das relações de produção. Nesse sentido, o aparelho escolar no papel reprodutor da ideologia dos dominantes é decisivo no processo de discriminação, conseqüentemente, não é a origem social dos indivíduos que demarca os dois tipos opostos de formação – “A escolarização capitalista reparte materialmente os indivíduos pelas posições antagônicas da divisão social do trabalho, seja do lado dos explorados, seja do lado da exploração.” (apud CUNHA, p.19-20). Os autores têm uma visão bem específica no que se refere a mercado de trabalho. Eles não se reportam aos cargos de comando ocupados pela classe dominante (trabalho intelectual), mas aos cargos dominados pelo trabalho manual.

Essa configuração retrata, sobretudo, que a escola primária não reflete sobre as diferenças entre as crianças, pelo contrário, as explora: não registra as desvantagens, mas as produz, conforme Baudelot e Establet expressam em sua tese central:

A escola primária recebe crianças oriundas de todas as classes sociais e as submete a um tratamento idêntico, mas de um modo tal que elas

¹⁰ Fracasso escolar – conseqüência de dificuldades de aprendizagem que impedem a obtenção de desempenho escolar. (PERRENOUD, 2000)

se dividem em dois grupos, coincidentes, em termos gerais, com as classes sociais de origem. Um grupo é composto das crianças que obtiveram desempenho normal e superior, prometendo alcançar os graus mais elevados da escala escolar, através do ensino secundário e do universitário. Esse grupo é escolarizado na rede Secundária - Superior (SS). O outro grupo é constituído das crianças que mostraram desempenho insuficiente, abaixo do normal, retardando-se das do seu grupo etário pelas sucessivas reprovações. Essas crianças abandonam a escola logo após a conclusão do curso primário ou são encaminhadas para cursos profissionais onde aprendem ofícios qualificados. Em ambos os casos, o destino dessas crianças não é a formação intelectual pela promoção escolar, mas a formação para integrarem a força de trabalho. (BAUDELLOT; ESTABLET, apud CUNHA, 1980, p.18-19)

Na ótica desses autores, um dos objetivos principais do aparelho escolar é impedir que se processe a fusão da consciência espontânea de classe do proletariado com a concepção científica da história. Mas a dominação ideológica da burguesia não implica, necessariamente, a uniformidade ideológica nem a homogeneidade cultural na sociedade, ao contrário, implica um jogo de diferenças ideológicas e culturais correspondentes às demarcações de classe.

Evidenciam-se nos estudos de Baudelot e Establet que a ideologia não é inculcada pela escola da mesma maneira em todos os seus destinatários. Há um distanciamento entre os exploradores e os explorados, principalmente, no que se refere à inculcação da ideologia dos que detêm o poder: os que forem levados à rede SS passam a compreender o mundo por intermédio da ideologia dos dominadores de um modo, enquanto que os da rede PP recebem-na de outro modo. Assim, as redes de escolarização diferentes, destinadas a classes sociais diferentes, impedem que se fale de chances ou probabilidades iguais de acesso à escola, pois isso suporia a existência de uma escola unificada.

Baudelot e Establet afirmam, no entanto, que a inculcação da ideologia burguesa no proletariado, realizada pelo aparelho escolar, é real, mas injusta, desigual e precária. Desse modo,

[...] a explicação da estrutura e do funcionamento da escola capitalista deve ser procurada na divisão capitalista do trabalho, na exploração dos trabalhadores, na extorsão da mais-valia¹¹ no processo de desqualificação

¹¹ **Mais – valia** - define-se como a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, que seria a base da exploração no sistema capitalista. A mais-valia é produzida pelo emprego da força de trabalho. O capital compra a força de trabalho e paga, em troca, o salário, trabalhando, o operário produz um novo valor, que não lhe pertence, e sim ao capitalista. É preciso que ele trabalhe certo tempo para restituir unicamente o valor do salário. Mas isso feito, ele não pára, mas trabalha ainda mais algumas horas por dia. O novo valor que ele produz agora e que passa então ao montante do salário se chama mais-valia. (MARX, 1980c, p.54)

do trabalho, desemprego, na separação crescente entre o trabalho manual e o intelectual. (apud CUNHA, 1980, p.33)

Louis Althusser (1974), buscando compreender melhor como o sistema capitalista operacionaliza seus mecanismos de poder, identifica a escola como um poderoso instrumento de inculcação ideológica como também o são: a religião, a família, entre outras instituições. A escola, segundo Althusser, tem como função materializar a ideologia capitalista em suas práticas sociais, especificamente nas práticas escolares. O autor evidencia a escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) com grande força e, portanto, poder para inculcar e assegurar a ideologia dominante. Consequentemente, a escola como instituição social tem como função determinante assegurar a reprodução das relações sociais de produção.

Para Louis Althusser (1974), o que se aprende na escola são técnicas e elementos de cultura, utilizáveis nos diferentes lugares de produção. Aprende-se: desde saberes práticos (*dès savoir-faire*), em modelos que assegurem a sujeição dos educandos à ideologia dominante. Certamente, na aprendizagem dos saberes práticos, inculca-se, massivamente, a ideologia da classe dominante em que são reproduzidas as relações de produção do capitalismo. Nesse sentido, Althusser destaca que a educação exerce a função de reprodução da ideologia dominante na sociedade.

Influenciado pelo marxismo, entretanto já na perspectiva estruturalista, Althusser extraiu desse a concepção básica sobre o funcionamento e estrutura de toda sociedade, constituída de duas instâncias: a infraestrutura e a superestrutura, e elabora suas explicações em torno dos chamados Aparelhos de Estado.

Na superestrutura de um do bloco histórico se distinguem duas esferas essenciais: a sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política agrupa o Aparelho de Estado, entendido este em seu sentido restrito, realizando o conjunto das atividades da superestrutura que dão conta da função de dominação. Por sua vez, a sociedade civil constitui a maior parte da superestrutura e é formada pelo conjunto dos organismos vulgarmente chamados privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo social dominante exerce sobre a sociedade global. (ALTHUSSER, 1974, p.47)

Althusser afirma que o Estado é composto de dois tipos de aparelhos: os Aparelhos Repressivos de Estado; que operaram “pela repressão”, a exemplo do exército, da polícia, etc, e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que – embora se situem ao lado do Aparelho de Estado - não se confundem com ele; trata-se de uma “pluralidade” de instituições distintas e especializadas pertencentes ao domínio privado (sociedade civil) e que funcionam não mais predominantemente pela repressão, e sim “pela ideologia”.

Essas instituições distintas e especializadas são assim classificadas: AIE Religioso (o sistema das diferentes igrejas); AIE Escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); AIE Familiar; AIE Jurídico; AIE Político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); AIE Sindical; AIE da Informação (imprensa, rádio-televisão, etc); AIE Cultural (Letras, Belas Artes, Desportos). (ALTHUSSER, 1974, p.44)

Para o autor, esses aparelhos têm por função garantir a reprodução das relações de produção, seja pela repressão, seja pela ideologia. Incontestavelmente, Althusser considera que a escola desempenha um dos papéis mais importantes para a sociedade, por meio da inculcação ideológica dominante, coibindo a expressão dos anseios das classes dominadas, além de reproduzir as relações de produção dos indivíduos para a divisão social do trabalho. Nesse contexto, percebe-se que a classe trabalhadora é marginalizada, uma vez que a escola não possibilita chances iguais para todos, mas determina, *a priori*, tal divisão.

Notadamente, para Althusser o Aparelho Ideológico Escolar preenche:

[...] a função de reprodução das relações materiais e sociais de produção [...] e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes. Para isso lhes inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. Atua, assim, também ao nível e através da ideologia. (FREITAG, 1979, p. 26-27)

Essa concepção em Althusser subjaz do pensamento de Marx em relação à tese de que, quem detém as forças materiais – modos de produção – detém, também, e da mesma forma, as forças imateriais – a ideologia, o comportamento, os valores, etc.

Na escola a criança aprende a ler, escrever, elementos da “cultura científica” que são utilizáveis nos diferentes lugares da produção, além de

aprender as regras de bom costume. Dessa forma, a reprodução das forças de trabalho tem como condição não apenas a reprodução da “qualificação” da força de trabalho, mas também a reprodução do condicionamento deste sujeito de acordo com a ideologia dominante. (ALTHUSSER, 1974, 21)

Em sua concepção, a escola, a família e a religião, entre outros Aparelhos Ideológicos de Estado, trabalham para harmonizar as pessoas de acordo com os ideais dominantes, assegurando a supremacia dos dominadores e, conseqüentemente, o papel da escola e do professor (intelectual a serviço de uma relativa manutenção do sistema), seria reproduzir as desigualdades sociais no plano ideológico, dando autenticidade aos princípios defendidos pelos que detém o poder.

Na estrutura da Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa existem quatro componentes, entre eles um diz respeito à participação da família/comunidade como uma proposta de valorização da cultura (modo de produção) pela Escola, contudo o que ocorre é uma tremenda contradição uma vez que essa suposta valorização não implica a conquista da liberdade, tampouco induz a uma proposta de melhoria da qualidade de vida nem dos alunos nem da família/comunidade.

Percebe-se em Althusser que esse consegue identificar a estratégica importância que a escola possui como instrumento de dominação sob o poder da classe dominante, contudo ele não vislumbra na escola o grande instrumento de produção de liberdade da classe dominada.

Compreende-se, ao estudar sobre Bourdieu e Passeron e Dewey, que eles vêem a escola apenas como reprodutora das relações sociais de produção o mesmo já não acontece com Gramsci, que embora não tenha sido um teórico específico da educação, foi considerado o “teórico das superestruturas”, justamente por ter percebido que a escola pode desempenhar, estrategicamente, uma dupla função seja a de conservar e, concomitantemente, minar as estruturas capitalistas. Esse autor consegue, também, perceber que a sociedade é contraditória e essas contradições emergem da sua infra-estrutura.

De acordo com Gramsci, a estrutura e a superestrutura de uma sociedade formam um “bloco histórico”, isto é, um conjunto complexo e contraditório, no qual a superestrutura representa o conjunto das relações sociais de produção. Contudo, ressalta-se que a relação entre superestrutura e

infraestrutura não ocorre de forma abstrata, e, sim, de maneira concreta, histórica e essa ligação realiza-se organicamente, por meio da ação do intelectual.

O conceito de intelectual para Gramsci, independente da escolaridade específica, está relacionado diretamente com o “lugar” que o intelectual ocupa nas relações materiais/sociais de uma determinada produção social. Logo, deve ser aplicado àquele que se envolve, que age, que atua, participa, ensina, organiza e conduz, enfim, se envolve e ajuda na construção de uma nova cultura, de uma nova visão de mundo, de uma nova hegemonia; portanto, o intelectual, na concepção desse teórico, é capaz de estabelecer uma ligação entre superestrutura e infraestrutura, como mediador e articulador entre a esfera de produção e a superestrutura no contexto do bloco histórico.

Gramsci define o conceito de intelectual pelo tipo sociológico, ou seja, os intelectuais são denominados de orgânicos em decorrência do lugar e da função que ocupam no seio de uma estrutura social. Neste sentido, a função deste se encontra na formação de uma nova moral e uma nova cultura, que podem ser entendidas também como uma contra-hegemonia.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário duma função essencial no mundo da produção econômica cria, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão a homogeneidade e a consciência da sua própria função, não unicamente no domínio econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, apud PIOTTE 2006, p.16)

Assim é que na perspectiva desse teórico, a práxis social só pode ser exercitada no seio da *sociedade civil*, via os aparelhos privados de hegemonia (COUTINHO, 2003 p.10), ou mais especificamente nos organismos sociais, coletivos, voluntários e relativamente autônomos em face da “sociedade política.” (GRAMSCI apud COUTINHO, 2003, p.11). É nesse sentido que decorre a necessidade também de definir a categoria sociedade civil. Essa categoria de análise é constituída:

[...] precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa). (GRAMSCI, apud COUTINHO, 1974, p.15)

O pensamento político de Gramsci pode ser mais bem aclarado quando são apropriados, também, os conceitos de hegemonia¹², intelectual orgânico, sociedade civil e sociedade política. E, para melhor compreender o conceito de sociedade civil recorreu-se a Freitag (1977, p. 31), a qual esclarece que:

Para Gramsci, a sociedade civil expressa o momento da persuasão e do com e do consenso que, conjuntamente com o modelo de repressão e de violência (sociedade política), asseguram a manutenção da estrutura de poder (Estado). Na sociedade civil a dominação se expressa sob forma de hegemonia, na sociedade política sob forma de ditadura.

O conceito de sociedade civil e de hegemonia em Gramsci convida a todos a perceber a educação sob um novo ponto de vista: como um instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalista, uma vez que ideologias são inculcadas e/ou impostas aos dominados. É nesse sentido que Gramsci, segundo Freitag (1977) diz: “que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”.

Assim sendo, na sociedade civil a hegemonia é exercida no âmbito da cultura ou ideologia, que ocorre pelo consentimento, via idéias, enquanto que a sociedade política exerce a dominação através do exército, polícia, prisão, etc, para garantir o cumprimento das Leis – controle do Estado. Logo, a sociedade civil é um conjunto de organismos privados, com função hegemônica que permite controlar e organizar o Estado, com o consentimento desses organismos.

Desse modo, Gramsci imprime um novo conceito de ideologia e fornece grandes contribuições e possibilidades da educação voltada para a transformação social. Ressalta-se que um dos conceitos explicitados pelo autor, sobre hegemonia, é de que essa pode ocorrer, principalmente, pelo consenso, podendo o “estado,” também recorrer às leis - recurso de dominação - para impor coercitivamente a ideologia da classe que ele, também, representa. O conceito de hegemonia, renovado em Gramsci, mostra como um “bloco histórico” instaura seu poder por meio do consenso. Assim:

O Estado tem também em conta o fator hegemônico ao nível da legislação. As leis têm por função adquirir pela coerção o que a classe dominante não pode obter pelo consentimento. Estas leis impõem certos

¹² **Hegemonia** - a capacidade de subordinar intelectualmente as demais classes, através da persuasão e da educação, ou seja, a capacidade de direção através do consenso, da persuasão. (GRUPPI, 1978 p. 58)

modos [...] que a coerção se transforma em consentimento, a força em ideologia: [...]. (GRAMSCI, apud PIOTTE 2006, p.188)

De acordo com as teses de Gramsci, a prática política da classe dominante, no seio das sociedades capitalistas, suscita o consentimento ativo dos dominados por meio da elaboração de uma função ideológica particular sem recorrer à coerção, mas por meio de instâncias de socialização nomeadas de hegemonia ideológica.

Nesse sentido, a educação/escola funciona como espaço social de disputa hegemônica para uma relação pedagógica e quem vai exercer essa função/relação são os intelectuais. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de situar a posição do educador/intelectual orgânico na sociedade, que pode contribuir para manter a opressão ou colocar-se em contraposição a ela, tendo em vista que a função precípua do educador é organizar e articular a cultura dos homens.

Sendo a essência do capitalismo a expansão e a manutenção do modo de produção e das diferentes formas de otimização da lógica do capital, é mister reconhecer que as classes dominantes, seguindo o pensamento de Gramsci, têm especialistas em todos os níveis para, assim, poder manter o controle da sociedade. Mas a lógica que concebe a existência de intelectuais a serviço do capital também identifica intelectuais contra-hegemônicos, o que sugere a possibilidade de mudança do sistema e aponta para a dialética presente na construção de Gramsci. Aqui se infere que caberia ao professor identificado com as minorias, forjado pela consciência de classe ou outros mecanismos de desalienação, inclusa a base teórica das universidades, o papel de intelectual orgânico.

Convém destacar que, apesar de Gramsci não ter elaborado uma teoria específica da educação, sua definição da superestrutura permitiu que se fizesse uma leitura que superasse a visão da educação (escola), enquanto espaço que apenas garante à burguesia a reprodução e a transmissão de suas ideologias.

A partir do referencial desse teórico, a escola como espaço de múltiplas relações políticas, sociais e culturais pode se constituir como lugar da contra-reprodução, ou seja, a escola enquanto espaço contraditório pode contribuir para a difusão de uma contra-hegemonia, por ser “um dos lugares” que deve instrumentalizar a classe trabalhadora, de tal modo que a classe em referência

compreenda as relações de exploração capitalista para subverter a ordem, para conquistar o poder e, conseqüentemente, transformar essa realidade social injusta.

Logo, o professor “intelectual orgânico” – elemento central do processo ensino aprendizagem – e possível agente de transformação social, precisa tomar consciência do importante papel que desempenha no processo histórico, político e social das relações de produção, na sociedade capitalista.

2.2 O professor e a categoria de intelectual orgânico

Antonio Gramsci deixou uma grande contribuição que diz respeito ao papel dos intelectuais no processo da formação de uma nova moral e cultura. Sua tese está diretamente desenvolvida no seu conceito de hegemonia, compreendido como direção moral e direção política de uma classe quando toma o poder (ou não) sobre as classes concorrentes e aliadas.

É nessa direção, que Gramsci discute o papel do intelectual como o que faz as relações entre as diferentes classes sociais possibilitando uma visão de mundo mais unitária e homogênea. Nessa ótica, ele destaca que todas as classes sociais possuem seus intelectuais, ou seja, todo grupo social que possui função no mundo da produção, empresários, trabalhadores, produzem os próprios intelectuais para darem maior homogeneidade e consciência da importância da função desta classe. Essa é uma ação hegemônica, tendo em vista tratar-se de um processo que expressa a consciência e os valores organizados praticamente por significados específicos e dominantes, num processo social vivido de maneira contraditória, incompleta e até muitas vezes difusa. Compreende-se, portanto, que a hegemonia de um grupo social equivale à cultura que esse grupo conseguiu generalizar para outros segmentos sociais.

Nesta perspectiva, é possível a apropriação da concepção de que o professor pode ser um intelectual orgânico e que, do confronto entre suas bases teóricas e sua prática, pode emergir uma consciência de classe onde ele vai contribuir para a construção de uma nova sociedade cujas bases se oponham aos paradigmas dominantes na sociedade capitalista. Seria a apropriação do pensamento gramsciano para a educação, especialmente para o professor.

Apesar de não ser nova no meio acadêmico, contudo, sempre muito apropriada para pensar o papel ou a função do professor.

O pressuposto de que o intelectual não é uma pessoa “iluminada”, acima dos outros, leva Gramsci a formular um conceito revolucionário uma vez que o pensador não reconhece como legítima a diferenciação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Reafirma, sim, que essa diferença corroborou para legitimar a desigualdade social nas sociedades capitalistas uma vez que o capitalismo construiu a ideologia de que ao trabalhador intelectual cabem privilégios impensáveis e, para a classe trabalhadora, confinada, quase sempre, resta apenas a tarefa de realizar trabalhos manuais.

Desprezando, pois, as convencionais categorias para identificar o intelectual, Gramsci (1988) adota como critério o lugar e a função que ele ocupa no conjunto das relações sociais, para diferenciar os intelectuais dos não intelectuais. Assim, o autor explica que, embora as relações de produção sejam necessárias e independentes da vontade humana, é também, a tomada de consciência dessa necessidade e a vontade de transformar as estruturas econômicas que caracterizam o intelectual.

Mas, o conceito de intelectual de Gramsci provém de sua práxis, não está deslocado, portanto, das suas condições de existência, sobretudo do seu momento histórico e da conjuntura em que sua reflexão ocorre. Foi na sua própria vivência que Gramsci, dialeticamente, construiu o conceito de intelectual orgânico, exercitando sua capacidade intelectual, atrelando-a ao movimento do sentir, compreender e do saber para transformar os explorados em senhores do seu destino, de suas vidas. Da experiência, Gramsci compreendeu a possibilidade de ser o intelectual mais do que o pensador ou teórico que “receita” fórmulas para outros executarem. O intelectual orgânico é o que faz acontecer, aquele que consegue traduzir idéias em ações.

Por intelectuais, em Gramsci (2000, p.201), deve-se entender não somente essas camadas sociais, tradicionalmente chamadas de intelectuais, mas em geral todos os indivíduos que exercem, na sociedade, funções de organização em sentido amplo: seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública.

O conceito bem se aplica ao professor, quando este se coloca como um dos elementos centrais no processo ensino aprendizagem, tornando-se, por

decisão ou por contingências de ordens várias, atuante e identificado com sua realidade, defendendo valores e não interesses individuais. “Orgânicos” são, pois, os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão, ao mesmo tempo, conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade numa perspectiva de manutenção ou de mudanças; é na ação, efetivamente, que se dá o trabalho intelectual e é esta ação que impulsiona e transforma o intelectual em orgânico.

Sob essa ótica, compreende-se, então, que os intelectuais não são autônomos e, tampouco, independentes. Segundo Coutinho (1981, p.218) eles são: “instrumentos para o exercício da hegemonia social e governo político”. Daí o trabalho que empreende ao traduzir o consenso das massas em orientação social. Nesse sentido,

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; se formam em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (GRAMSCI, 2006, p.18)

O intelectual orgânico visa homogeneizar a concepção de mundo da classe à qual está organicamente ligado; ele não é o reflexo desta classe e sim desempenha o papel de tornar mais homogênea a concepção desta classe. A função homogeneizadora, no caso, é feita de duas formas pelo intelectual orgânico: em nível do saber e em nível de difusão, para explicar e difundir a concepção de mundo de sua classe. “É principalmente pelas funções econômicas, política e social que exerce que o intelectual provocará uma maior homogeneização da consciência da classe à qual está organicamente ligado.” (GRAMSCI, apud PIOTTE, 1995, p.21)

Ao ampliar a ação do intelectual, esse Gramsci o recoloca junto de uma classe, ligando-o a ela e diferenciando-o apenas em função das tarefas que irá exercer. Neste sentido, o trabalho intelectual não existe por si só, torna-se uma função que se exerce no dia-a-dia, na organização, na difusão de idéias e na ação.

Em síntese, a atuação do intelectual orgânico pode ser delimitada de duas maneiras: (tomando-se como referência a sociedade capitalista). Na primeira, estará a serviço da classe hegemônica que dá sustentação ao

capitalismo – à burguesia – ou, na segunda maneira, estará a serviço da luta pela superação do capitalismo, numa posição contra-hegemônica.

Nessa ótica, é no processo de organização das classes subalternas, na correlação de forças com as classes dominantes, que os intelectuais devem colocar-se nas lutas a serviço das classes para operarem transformação social. Para tanto, é necessário que se compreenda que todos os homens são intelectuais, ainda que não seja facultado a todos, na sociedade, o papel de intelectuais. Percebemos que Gramsci utiliza a noção de intelectual referindo-se à categoria profissional, apesar de para ele não haver possibilidade de afirmar a existência de não-intelectuais. Cada sujeito tem uma concepção de mundo e, no trabalho, pode contribuir para manter ou transformar as relações sociais.

Ainda que não se encontre, nos textos de Gramsci, a referência ao professor/educador como um intelectual orgânico, por analogia se pode depreender a existência deste, pois falar de intelectuais é falar também de hegemonia que implica falar em educação/escola – aparelho privado de hegemonia, ao lado de outras formas organizativas da sociedade civil – e, conseqüentemente, do papel do professor.

Convém, contudo, ressaltar que, para discutir o papel do professor como intelectual, por meio do pensamento de Gramsci, deve-se aclarar o conceito de hegemonia desse autor. Neste sentido, a hegemonia, para Gramsci, é um processo social de consciência e valores organizados pela classe dominante. É um processo construído, contudo, de maneira contraditória.

O contraditório explica-se porque a hegemonia é idêntica à cultura, mas é algo mais que a cultura porque inclui, necessariamente, uma distribuição específica de poder, de hierarquia e de influência. Depreende-se que esta não é assumida passivamente e, tampouco, implica, apenas, consenso. Contrariamente, pressupõe também violência e coerção, está sujeita à luta, à confrontação. Não é um sistema fechado, uma vez que das contradições pode haver contra-hegemonia. Por conseguinte, a concepção de hegemonia tem base na ontologia dialética.

Assim concebida, a hegemonia está sempre na tensão instituído-instituente. A dialética responde perfeitamente à compreensão de hegemonia do autor e consubstancia a concepção de que, embora a educação seja

determinada, historicamente, pelas classes dominantes, há a possibilidade de superação da hegemonia dominante pelos movimentos contra-hegemônicos.

A escola e o professor teriam, nesse caso, um papel importante, sobretudo o professor, como agente de conservação ou superação do sistema, pode estar a serviço da burguesia ou do proletariado. Notadamente, “[...] a transformação das estruturas sociais exige conflitos objetivos, necessários, mas exige igualmente a consciência e a vontade de resolver estes conflitos. Sem o intelectual não há transformação. [...] Nesse sentido, o conhecimento é poder.” (GRAMSCI, apud PIOTTE, 2006, p.23)

No ponto de vista de Gramsci, a escola encontra-se no quadro das relações hegemônicas e, constitui-se em um espaço de disputa e de contradição. Nesse aspecto, ela é um local de difusão de ideologias e contra-ideologias e funciona como um lugar, tanto de dominação e reprodução, quanto de contradição, conflito e superação, provocando um processo dialético dual, o que o leva a pensar em oposições e em circularidades. O professor, por sua vez, pode desempenhar um papel importante para conservar os valores da classe dominante ou negar tais valores e práticas, por meio de uma tomada de consciência do seu papel político-social.

Para Gramsci, o processo hegemônico vincula o ato pedagógico ao político e estes, isolados, não concretizam, de forma plena, o estado hegemônico. Contudo, o estágio de reconhecimento do seu papel e de sua atuação responsável como tal não seria a condição, por si mesma, que o colocaria como um intelectual orgânico, mas e, sobretudo, perceber-se como pertencente a uma classe, desalienar-se do princípio da ideologia dominante e se reconhecer como parte da classe trabalhadora seriam as condições básicas para o professor ser o intelectual orgânico na concepção gramsciana.

Ao ressignificar, portanto, o novo intelectual, o autor está inferindo que esse se distingue pela especialização técnica, pelo trabalho coletivo, pela disciplina no trabalho, pelo fato de ser responsável pelo nexos: teoria-prática.

Nessa perspectiva, a organicidade dos intelectuais pode ser medida pela maior ou menor conexão nas funções superestruturais ou da sociedade civil e seus organismos de hegemonia ou da sociedade política. Os intelectuais, ao exercerem as funções da hegemonia e do governo político, em nome das classes dominadas, têm a função de unificar os conceitos para criação de uma nova

cultura, que não se reduz apenas à formação de uma vontade coletiva, capaz de adquirir o poder do Estado, mas também significa a possibilidade de construção e difusão de uma nova concepção de mundo e de comportamento.

O pensamento de Gramsci é muito amplo e poderia ser explicado sob diversos aspectos, uma vez que como teórico ele redimensiona o valor da escola como campo de conscientização do processo social contraditório, de superação de valores e de mudança da história, via o professor que, havendo tomado consciência do seu papel histórico e social, de agente de luta – tenha se transformado em um intelectual orgânico a serviço dos interesses das camadas menos favorecidas, impulsionando-as para a formação de uma nova ordem social mais democrática e justa.

Nesse sentido, a ação dos intelectuais no meio das massas deve ser uma relação pedagógica, deve estar voltada para a tentativa de elevar as consciências, do senso comum à consciência filosófica, por meio de um processo de reforma intelectual e moral, reforma esta que caminha junto com a economia e a política.

A preocupação de Gramsci gira em torno da igual formação a que todos deveriam ter acesso. Para ele, a elevação cultural das massas, para adequá-las à modernização e ao crescimento das forças produtivas da sociedade capitalista, tem repercussões contraditórias: o acesso a determinados códigos dominantes do qual a alfabetização é o primeiro passo, o conhecimento de direitos e deveres e a capacidade de exigí-los pode educar também para a transformação da ordem e não apenas para o conformismo e a adesão. Reside nestas concepções sobre a escola e o conseqüente papel da educação a nossa inferência sobre o professor como um intelectual orgânico no sentido, tanto da adesão a um projeto de mudanças como a um projeto conservador, tomando-se sempre como ponto de partida as sociedades capitalistas.

Notadamente, o aspecto considerado mais importante de sua obra é a relação entre a sua concepção de educação e a análise que fez sobre a formação e a função dos intelectuais num papel orgânico no seio do bloco histórico.

Em específico, quando se discute e se tenta compreender um projeto como o Projeto Escola Ativa, parte-se da concepção de que o professor e os demais profissionais que atuam no Projeto podem ser analisados a partir da

categoria gramsciana do intelectual orgânico, uma vez que o professor em qualquer situação e independente de sua opção é um intelectual.

3 O ESCOLA ATIVA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL

As históricas e profundas mudanças ocorridas na economia mundial, mais especificamente nas sociedades capitalistas, neste fim de milênio, desencadearam impactos sociais nos mais diversos campos, inclusive no educacional, uma vez que a educação é estratégica para assegurar a permanência do sistema, e/ou, também, dialeticamente, favorecer a superação do *status quo* e a instauração de um novo momento ou síntese, quando se pensa nas leis da dialética.

Nas sociedades ocidentais capitalistas, os sistemas educacionais foram sempre pensados, construídos e reconstruídos para atender aos interesses políticos, ideológicos e, sobretudo, aos econômicos. As políticas educacionais são concebidas e desenvolvidas, com o objetivo de dar suporte ao desenvolvimento do capitalismo, quer seja na preparação de mão-de-obra, quer seja na legitimação da ideologia. Nessa lógica, quaisquer mudanças são operadas de forma a cumprir com as exigências do mercado.

Na contemporaneidade, a emergência de uma nova ordem mundial, própria do mercado globalizado exige que o mundo do trabalho qualifique mais o produtor da mais-valia e o adestre para melhores condições de adaptação social. Ao trabalhador já não basta apenas dominar especificamente o seu ofício. A competição entre os diversos campos de disputa pelos mercados exige uma atuação profissional que afunile a especialização para assegurar a exploração do trabalhador. É a esquizofrenia pela busca de um profissional “perfeito” na lógica do sistema. Assim é que a busca pela qualidade e competitividade forçou a criação e incorporação crescente de tecnologias cada vez mais sofisticadas de produção, informação, controle e gestão.

A política educacional precisa, portanto, responder aos desafios, o que implica a construção de modelo de educação que atenda à lógica neoliberal que expressa regras a serem cumpridas. Implica dizer, por conseguinte, que os caminhos ou descaminhos da educação no Brasil passam pela orientação dos detentores do poder; em nível interno, as elites brasileiras aliam-se aos projetos internacionais; em nível externo, os organismos internacionais orientam e financiam os projetos nacionais.

A fonte de toda essa reflexão decorre do fato de que o nosso objeto de pesquisa - Projeto Escola Ativa - encontra-se inserido em um programa de política pública educacional (Fundescola), direcionado por instrumentos normativos da política educacional brasileira e financiado por organismos internacionais, mais especificamente pelo Banco Mundial.

Ao analisar o percurso histórico das políticas educacionais brasileiras, fez-se opção por demarcar o período da história da educação no país a partir da derrubada do governo Goulart (1964) e o início da ditadura militar, quando as políticas educacionais passaram a ser financiadas também, pelo capital estrangeiro. Considerou-se pertinente uma maior reflexão a partir do referido período.

A ditadura abafou a expressão de transformação e no contexto da expansão do capitalismo explica-se o avanço das lutas sociais por mudanças estruturais, em consonância com o movimento histórico que nascia no país e, que impôs outra transformação, outra ideologia, que parte da força para manter a sociedade sob controle. O ano de 1964 ficou marcado, também, pela rejeição das idéias contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em setembro de 1962, pelo Conselho Federal de Educação e dos projetos nele inseridos.

Ao conjunto de metas quantitativas e qualitativas propostas pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1962, denominou-se de primeiro Plano Nacional de Educação, com metas a serem executadas em oito anos, ou seja, até 1970. De acordo com Romanelli (1978, p.186) [...], dados Estatísticos da Educação Nacional 1960/71, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), revelam claramente que, das metas estabelecidas, apenas as referentes ao ensino superior e à expansão da matrícula até a inclusão na universidade de pelo menos a metade dos que terminassem o curso colegial, foram alcançadas.

O pífio resultado em relação às metas do PNE deveu-se ao fato de que o novo modelo econômico priorizou a concentração de renda e a internacionalização da economia, forçando, conseqüentemente, a implantação de uma política trabalhista compatível com a acumulação de capital; assim, a estreita relação entre a educação e o modo de produção econômica determina, mais uma vez, mudanças no sistema educacional brasileiro.

A política educacional passou a ser, de forma mais incisiva que em outras épocas, instrumento de disciplina e controle social. As diretrizes definidas

pelo governo para a educação foram: ensino primário obrigatório e gratuito, fim da separação dos estudos acadêmicos e tecnológicos e, no ensino superior, o incentivo à iniciativa privada. Nesse período, processou-se a realização de um censo escolar.

Romanelli (1978) destaca que, em 1965, seguindo-se a cartilha da ditadura militar, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em setembro de 1962 pelo Conselho Federal de Educação, passou pela primeira revisão, sendo acrescido de normas que estimulavam os estados a procederem à elaboração de seus planos estaduais de educação. Na segunda revisão, foram introduzidas alterações que beneficiaram pessoas analfabetas com idade acima de 10 anos e, somente em 1998, foi aprovado no plenário da Câmara dos Deputados, com o projeto de lei de Nº 4.155.

As mudanças realizadas no sistema educacional, no governo do Presidente Castelo Branco, contemplam apenas medidas repressivas e de contenção de gastos, nada apontava para o significado da educação como um possível fator de desenvolvimento.

A opção brasileira por um novo modelo econômico e a ruptura política provocada pelo golpe militar de 1964 neutralizaram os conflitos e a emergência das contradições oriundas das classes insatisfeitas com o regime. O paradigma de um capitalismo nacionalista foi renunciado e, em seu lugar vai se consolidando a doutrina de um capitalismo interdependente.

Assim, o Ministério de Educação direcionou as decisões no sentido de pôr em ação uma política educacional afinada com os objetivos das elites internas e das elites externas. A sociedade civil, contudo, continuou a buscar uma política de educação que priorizasse os verdadeiros interesses nacionais. A ditadura, como era de se prever, cedeu em alguns princípios e projetos e foram iniciados alguns projetos de alfabetização de adultos havendo, também, registro de outros movimentos que revelam o anseio de uma sociedade que clamava por uma política nacional de educação.

Nessa lógica, buscando maior controle, o governo, pela Lei 4.464/65, regulamentou a organização de órgãos de representação estudantil, mas também estabeleceu acordos como o do MEC e seus órgãos, com a Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos da América, (Usaid) que fazia

assistência técnica e cooperação financeira, firmando assim, o acordo MEC-Usaid.

Os acordos celebrados tratavam da política nacional de educação de forma global; das reformas no planejamento e funcionamento do nível primário ao superior, bem como ao conteúdo programático e do livro didático. Por meio dos convênios, o Ministério da Educação delegou aos técnicos estrangeiros a responsabilidade pela organização do sistema educacional brasileiro o que gerou protestos no meio educacional, ainda que técnicos brasileiros estivessem envolvidos no processo. Os acordos foram decisivos para a construção de uma política nacional de educação comprometida com as demandas da economia capitalista.

Essa política concretizou a reforma geral do ensino por meio de leis e decretos, como a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, (FNDE). A criação desse órgão buscava garantir as condições financeiras para fazer face aos projetos de ensino e pesquisa nos três níveis de ensino. De acordo com Romanelli (1978, p.227):

O Fnde tem por finalidade, portanto, captar recursos e aplicá-los no financiamento de projetos de ensino e pesquisa, nos três níveis do ensino, e está vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Segundo a regulamentação, ele concede financiamento, preferentemente, àqueles "programas e projetos que melhor correspondam à necessidade de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional", adotando como exigência básica "a compatibilização desses programas e projetos com as diretrizes educacionais do governo."

A Lei 5.537 foi complementada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de novembro de 1969; Decreto-Lei nº 63.341 de 1º de outubro de 1968, que estabeleceu os critérios para expansão do ensino superior; Decreto-Lei nº 405, de 31 de dezembro de 1968, que fixou as normas para o incremento de matrícula em estabelecimentos de nível superior; Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios organizacionais e o funcionamento do ensino de nível superior e sua articulação com a escola de ensino médio; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e o Decreto-Lei nº 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispôs sobre o vestibular.

No âmbito do ensino superior, a Lei de nº 5.540 definiu uma reforma universitária que promoveu alterações: na sua organização, administração e

pedagogia. Na organização, as exigências da lei foram que o ensino superior, preferencialmente, deveria ser ministrado em universidades.

A Lei 5.692/71 traz a idéia de profissionalização compulsória, com a justificativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau e o currículo é reorganizado, tendo como principal objetivo a formação do cidadão nacionalista, que vive na ordem e que produz para o progresso.

Para operacionalizar referida lei, ocorreram mudanças na estrutura do ensino, ficando instituída a obrigatoriedade de oito anos para a faixa etária de 7 a 14 anos; o antigo curso primário e o ginasial passaram a denominar-se -1º grau, com uma carga horária de 720 horas anuais. Essa reforma trouxe um grande esvaziamento da qualidade de ensino.

Embora o discurso oficial justificasse todos os movimentos realizados pelo MEC como fundamentais para que o país estivesse preparado para atender às necessidades de modernização, na prática, o Brasil passou por uma crise no setor educacional, nas décadas de 1960 a 1970 do século XX, decorrente de uma política econômica de dependência internacional que provocava contenção nos gastos em educação, não priorizando o atendimento à demanda progressiva que se agravava com o processo de industrialização.

Novos produtos e serviços, decorrentes do desenvolvimento industrial, requeriam mão-de-obra com perfil mais qualificado, em termos educacionais. Em consequência, a escola necessitava reestruturar-se para preparar o aluno para o mundo do trabalho, conforme preconizavam os documentos oficiais.

De acordo com Romanelli (1978), a demanda por educação não foi satisfeita, e, por volta dos anos de 1960 a 1968, agravou-se ainda mais a crise já evidente, desde o final da década de 50. Os excedentes de demanda avolumavam-se, gerando grandes conflitos e protestos de estudantes e professores, pois o sistema educacional não tinha a capacidade de atender à demanda existente.

A gravidade da situação revelava que a valorização da educação ficava, apenas, em nível de discurso, pois a realidade destoava do discurso, pois o que havia mesmo era uma escassez de recursos destinados à educação pública. Nesse sentido:

[...] mais do que conter gastos, o governo estava preocupado em capitalizar, em acumular, para investir. A expansão da rede escolar, segundo as exigências da demanda social de educação, poderia

comprometer em parte a política econômica do governo. Daí porque a expansão se deu em limites estreitos e, por não acompanhar nem ao menos o ritmo do crescimento da demanda, acabou agravando a crise do sistema educacional. Este já não respondia nem às exigências do sistema econômico, nem às da demanda de educação. (ROMANELLI, 1978, p. 206)

A política econômica desenvolvida dentro de um modelo de interdependência internacional foi comprometida com acumulação de capital e essa política sinalizava para a privatização do ensino. Assim, o modelo político proposto procurava de todas as formas, eliminar os obstáculos que se apresentassem ao seu controle político e ideológico, evidenciando, cada vez mais, seu caráter autoritário.

Enfim, o governo buscou várias estratégias para sustentar sua hegemonia, e a educação foi considerada, mais uma vez, meio para estabelecer a ordem e o progresso, como melhor forma para promover o desenvolvimento. Convém esclarecer que ordem, progresso e desenvolvimento são aqui compreendidos na perspectiva dos detentores do poder daquele momento histórico.

O governo militar considerava qualquer resistência ou crítica como uma subversão à ordem. Como forma de conter possíveis focos de resistência, os programas e sistemas educacionais foram sendo colocados à margem dos interesses populares, privilegiando-se a hegemonia da escola particular.

No período em discussão, vários protestos eclodiram e o governo autoritário, para contê-los, assinou, em 13 de dezembro de 1968, o Ato Institucional n.º 5 (AI 5), que tirava do cidadão brasileiro todas as garantias individuais, públicas e privadas e concedia ao chefe do executivo plenos poderes para atuar como executivo e legislativo. Além do AI n.º 5, o governo assinou também o Decreto-Lei n.º 477, proibindo os corpos docente, discente e administrativo das escolas de participar de manifestações, fossem elas políticas ou culturais.

No país, instalou-se um clima antidemocrático. Prisões, demissões e as mais diversas perseguições a professores, que ousaram subverter a ordem pré-estabelecida, tornaram-se corriqueiras; as universidades foram invadidas e muitos estudantes foram presos e feridos nos confrontos com a polícia. Alguns foram mortos e calados para sempre. Em relação à organização estudantil, a União

Nacional dos Estudantes (UNE), cujo estatuto não coincidia com as propostas do governo, foi impedida de funcionar.

Todas as iniciativas de organização e de militância da sociedade, com o golpe militar, foram desativadas ou desvirtuadas para estar de acordo com o sistema. A bandeira da reforma universitária defendida pelo movimento estudantil, por exemplo, foi incorporada pelo Estado, mas ajustada aos interesses da ditadura. A tendência do controle privado do ensino público, que já se observava com a aprovação da LDBEN de 1961, é ampliada pelo regime militar e sustentada até os dias atuais. O substitutivo Lacerda, de caráter liberal, vetando o monopólio do ensino pelo Estado e defendendo a iniciativa privada é sintomático para a compreensão da política educacional brasileira.

Apesar do período ditatorial, o caráter dialético das relações historicamente constituídas confirma-se. A luta pela redemocratização do país, conta com a contribuição de importantes instituições da sociedade brasileira, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outras. Os educadores organizaram-se em associações profissionais e acadêmico-científicas, ao longo da década de 1970, intensificando-se na década de 1980, ocorrendo inclusive movimentos grevistas.

Há de se reconhecer que a ação dos segmentos estudantil e docente da escola pública brasileira acabou exercendo papel relevante, na luta, contra a ditadura militar e na defesa de políticas educacionais democráticas. Numa interpretação gramsciniana, pode-se dizer que o campo educacional contribuiu para a socialização da política, nos últimos anos da ditadura militar, pois, ao mesmo tempo em que participava dessa luta mais geral, exigia participação nos processos decisórios da escola.

O trabalho militante produziu frutos, mas também houve o reconhecimento de que a política educacional do governo militar revelava-se indefensável, até para os defensores do sistema, tanto é que, a partir de 1974, a política educacional brasileira passou a ter como foco a correção das distorções do sistema de ensino. O MEC amplia suas ações, estabelecendo políticas para áreas até então alijadas de discussões mais efetivas, como pós-graduação, educação pré-escolar, educação especial e ensino supletivo, sendo que este último viria a beneficiar uma camada da população de baixa renda.

Nesse sentido, foi lançado o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-79). Embora esse plano fosse profundamente tecnicista, o II PSEC estabelece metas a serem alcançadas, a saber: atingir 90% da população na faixa etária de 7 a 14 anos; expandir o 2º grau; expandir o atendimento às zonas marginais e ampliar o ensino superior.

Dentro dos objetivos a que se propunham, é evidente que as medidas adotadas pelo MEC tiveram resultados positivos no sentido de corrigir as deficiências do sistema educacional, eliminando os obstáculos à ampliação das oportunidades educacionais a uma maior parcela da população. Algumas ações deflagradas podem ser destacadas, no sentido de corrigir as deficiências do sistema educacional:

- a queda em 20% do índice de analfabetismo, operacionalização de um programa em 17 Estados brasileiros, para a educação voltada ao desenvolvimento rural;

- criação da Fundação Nacional de Arte (Funarte), que dava incentivos à música, às artes plásticas, ao teatro e ao folclore;

- aumento do percentual de contribuição do salário educação de 1,4 % para 2,5 % da folha de contribuição das empresas; aumento do número de professores pós-graduados de 1,1 mil para 7,2 mil;

- expansão da rede universitária pública, implantação do sistema de habilitações básicas, em nível de 2º grau e o crescimento da matrícula da população entre 07 e 14 anos de 15 milhões de alunos para 17 milhões.

Com a abertura política, na década de 1980, ocorreram conquistas democráticas para a sociedade brasileira e para a educação pública. A Constituição Federal de 1988 refletiu a pressão da sociedade civil, que reivindicava um país democrático e, no seu artigo 3º, reafirma ideais e confirma que: " a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família." (BRASIL, 1988) para o estabelecimento do pleno desenvolvimento. Esta Constituição deve ser ressaltada por expressar uma preocupação com o exercício da cidadania.

Comprovou-se pelos estudos realizados que o regime militar não teve a intenção de elaborar uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, procedeu apenas a uma organização do ensino por meio de leis específicas, permanecendo em vigor os títulos da Lei 4.024/61. Modificaram-se, sobretudo, os

dispositivos referentes ao ensino superior, pela Lei 5.540/68, e os do Ensino Primário e Médio, pela Lei 5.692/71, conforme foi citado anteriormente.

Com a abertura democrática provocada pelo desgaste do regime militar no país, o Congresso Nacional eleito em 1986, investe seus esforços na Constituição Federal de 1988, que preserva à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Segundo Saviani (1997, p. 11), “em consequência desse dispositivo e, como resultado de um processo iniciado em dezembro de 1988, entrou em vigência no dia 20.12.96 a nova LDBEN de nº 9.394”.

Ressalta-se que o processo de manutenção do artigo, que definia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, é reafirmado na elaboração da LDBEN, que, diga-se de passagem, foi articulada antes mesmo da mobilização do Congresso Nacional, a qual ratifica que cabe à União deliberar sobre a Lei de Diretrizes e ao Ministério da Educação compete viabilizar a sua prática, a partir da normatização e regulamentação da educação nacional.

A partir de 1990, com toda a reformulação das políticas sociais e econômicas mundiais e nacionais, o Brasil passou a participar de encontros internacionais, para discutir questões relativas às políticas educacionais.

O primeiro ocorrido em 1990, foi denominado “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizado em Jomtiem, na Tailândia e convocado por organizações como a União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial¹³. Outra conferência, realizada em 16 de dezembro de 1993, resultou na “Declaração de Nova Delhi”, na qual países em desenvolvimento e de maior contingente populacional do mundo assumiram o compromisso consensual de lutar por universalizar a oferta de educação fundamental, bem como ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Um dos documentos que mais claramente apresentam a visão de educação considerada adequada ao proposto nesses encontros internacionais é o

¹³ O Banco Mundial é uma instituição financeira, formada por cinco instituições que desenvolvem funções específicas no processo de financiamento e investimento aos países em desenvolvimento, elegendo prioridades e estratégias em sua política financeira. (SILVA, 2003, p. 50)

Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI / Unesco, intitulado: *Educação: um tesouro a descobrir*, sob a organização de Jacques Delors e publicado no Brasil em parceria do MEC com a Unesco. Deduz-se que as reformas educacionais ocorridas, por todo o mundo, anterior e posterior ao final da aprovação do documento em 1996, traziam os mesmos princípios educacionais.

Estima-se que há um projeto de sociedade proposto para atender aos ideais dos que defendem o capitalismo uma vez que, nesse projeto, a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras.

O documento afirma que a Comissão da Unesco, responsável por sua elaboração, teve como objetivo apresentar uma “mensagem” que fosse considerada orientadora de reflexões sobre educação, em conexão com a perspectiva de cooperação internacional. O Relatório da Unesco foi elaborado a partir da Conferência de Jomtien, em 1990, tendo como pano de fundo a discussão que afirma a urgência de os países de todo o planeta ofertarem e expandirem a Educação Básica. Nele, a educação é vista como uma ferramenta fundamental para que o planeta alcance a paz.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. [...] a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. (DELORS, 2001, p. 11)

A educação mais uma vez é tida como a redentora, e, principalmente, capaz de assegurar ao sistema a sua própria sobrevivência. No Brasil, com a posse do presidente Fernando Collor de Melo, a educação é discutida enfaticamente e alicerça-se na competitividade, distanciando-se da caracterização de ferramenta de cidadania. Um processo de reformas estruturais, nesse período,

desencadeou-se no Brasil, como parte do movimento de ajuste dos países da América Latina às exigências das políticas macroeconômicas.

O percurso realizado até aqui reafirma que o papel do Estado, incluindo-se suas políticas educacionais, será mais bem compreendido, se visto no contexto global do capitalismo, destacando-se as crises do sistema e a influência das organizações internacionais. Nessa perspectiva, as políticas públicas dos países supracitados são orientadas, como já foi dito anteriormente, pelos organismos internacionais.

A educação desses países vem se desenvolvendo em torno dos pressupostos dos aludidos organismos, a saber: Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Unesco e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). As agendas dos Estados nacionais, entre eles, o Brasil são, portanto, definidas com base nas cartilhas destes organismos.

O estudo dos documentos (relatórios, declarações, pareceres, entre outros), produzidos pelas organizações internacionais, possibilita inferir que, em que pesem diferenças: cultural, política e econômica, as orientações primam por modelos de desenvolvimento alicerçados no neoliberalismo cuja tônica acerca da educação centra-se no desenvolvimento de habilidades, com foco na Educação Básica, considerada condição fundamental para o crescimento econômico sustentável.

Atente-se que, nesse aspecto, as estratégias utilizadas pelo Banco Mundial apresentam um diferencial em relação aos demais organismos, uma vez que o processo de intervenção ocorre por meio de orientações aos países e materializa-se com investimentos financeiros nos países que se encontram em processo de desenvolvimento. O investimento ocorre a partir de um diagnóstico que aponta as graves deficiências no ensino, advindas das condições históricas, políticas e sociais desses países.

Notadamente, o discurso que advoga a necessidade das medidas propostas defende uma possível elevação dos resultados educacionais, o que poderia contribuir para o crescimento econômico e o desenvolvimento social, na medida em que, nessa ótica, por intermédio da educação, poder-se-ia, com base na equidade social, alcançar a competitividade e o desenvolvimento das nações.

Importa destacar que, se de um lado, as elites internas e externas tentam impor ao país um modelo de educação em conformidade com o projeto neoliberal, por outro, observa-se que a definição das políticas educacionais no Brasil não passa ao largo dos setores organizados da sociedade. Comprova-se que a política de educação nacional vem sendo constituída no interior de intensos processos de luta política que se travam entre o Estado e grupos sociais.

Em que pesem as orientações para redefinição do sistema de ensino, nos países da América Latina, mais especificamente no Brasil, as reformas, impostas quase sempre pela classe dominante, encontram resistências dos movimentos de educadores e da sociedade, os quais se articulam por meio de projetos alternativos de educação para a sociedade brasileira.

No propósito de subverter a ordem instituída, são planejados e realizados fóruns de educação, encontros nacionais de educação pelas associações de educadores que promovem debates acerca das reformas, para resistir à lógica das políticas educacionais hegemônicas que buscam consolidar a reforma neoliberal da educação brasileira.

Convém lembrar que as orientações postuladas pelos organismos internacionais para a reforma do sistema de ensino brasileiro apresentam referência à crise do Estado brasileiro que repercutem conseqüentemente, em uma crise no sistema educacional. Os princípios orientadores da reforma se embasam na lógica de eficiência e qualidade do ensino, uma vez que índices educacionais revelam que o ensino nos países da América Latina é bastante precário.

Mediante as proposições apresentadas pelos organismos internacionais para a educação nos países da América Latina, inclusa a educação brasileira, evidenciam-se as estratégias de intervenção e as influências desses organismos, presentes no delineamento das políticas educacionais, no contexto da reforma do Estado brasileiro. A partir desse contexto, verifica-se que as proposições apresentadas para a elevação da Educação Básica e Superior, bem como as proposições para a reforma na formação de professores se efetivam no conjunto das reformas da educação brasileira.

Nessa perspectiva,

[...] a educação nos últimos anos vem alcançando centralidade nas prioridades dos organismos internacionais, mais especificamente

representado pelo Banco Mundial e tem sido discutida como um instrumento importante para a formação e desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, além de contribuir para o crescimento econômico e a redução da pobreza nos países em desenvolvimento. (CORAGGIO, 1990, p.78)

A referência que se faz, principalmente, ao Banco Mundial, é procedente, por que se entende esta agência vem direcionando o processo de discussão, financiamento e intervencionismo nos países da América Latina, bem como orientando políticas econômicas, sociais e culturais.

Assim, fazendo uma retrospectiva, pode se ressaltar que no período de 1960/70, de acordo com Silva (2002), face à expansão acelerada da educação e o aumento dos índices de matrículas nos países economicamente dependentes dos investimentos externos, ocorreu um processo de intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais, cuja estratégia vinculou-se ao desenvolvimento de políticas que contivessem a grande demanda pelo ensino público.

Destaca-se ainda o fato de que, na década de 80, o Banco Mundial assumiu a liderança “da condução das políticas e das estratégias sociais e educacionais, sistematizando-as em documentos oficiais.” (SILVA, 2002, p 67)

Durante os anos de 80/90, a educação, enquanto política social adquire grande relevância para os objetivos do capital, visto que as ideias de livre-mercado e o modelo de gestão empresarial ganham destaque. Com o acelerado desenvolvimento econômico e tecnológico, exige-se que, frente à valorização da educação, novas gerações sejam formadas para atuar no processo de produção capitalista, cada vez mais exigente, dadas às condições políticas, sociais e históricas que caracterizam as sociedades atuais.

Após o ano de 95, há de se salientar que ações institucionais marcaram as políticas educacionais, a saber: aprovação da nova LDBEN a reorganização e redefinição das competências do Conselho Nacional de Educação (CNE) a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e as reformas no setor educacional que se consolidaram por meio da Emenda Constitucional¹⁴ nº14, de 12 de setembro de 1996.

¹⁴ A emenda constitucional nº14 ao art. 211 da Constituição Federal na sua redação afirma que os municípios deverão dar prioridade ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, cabendo aos

A partir de meados da década de 90 até 1998, como resultado das principais políticas educacionais brasileiras pretendeu-se: a descentralização, a promoção da equidade e o fortalecimento da escola pública, a melhoria da qualidade da educação básica, a expansão e a melhoria do ensino superior.

No que diz respeito às políticas de descentralização, promoção da equidade e fortalecimento da escola pública, os projetos implementados, conforme Castro (1999), foram o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que objetiva o repasse direto do recurso do Salário Educação para a escola pública; a descentralização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), que propõe o repasse regular dos recursos direto aos estados e municípios e o financiamento das ações junto aos programas educacionais como Projeto Nordeste e Fundescola.

Conforme Torres (1996), ainda que a atuação do Banco Mundial na educação brasileira pareça ser recente, ele vem atuando indiretamente neste setor há mais de 30 anos, ampliando sua atuação e influência nas atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos – em matéria de políticas educativas – bem como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação.

O Banco Mundial não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a qualidade e a equidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidades, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto e aspectos vinculados à educação. (TORRES, 1996, p. 126)

A ênfase sobre a Educação Básica¹⁵, adotada pelo Banco Mundial, foi reforçada a partir da já referida Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o próprio Banco Mundial. Essa Conferência estabeleceu que a Educação Básica seria prioritária na década de 1990. (*ibdi*, 1996, p.129)

Estados e ao Distrito Federal priorizar o Ensino Médio e Fundamental. A emenda também determina que os Estados e municípios deverão estabelecer maneiras de assegurar a universalização do ensino obrigatório. A União, portanto, fica incumbida de exercer a função redistributiva e supletiva, equalizando nesse sentido as oportunidades educacionais e dando o mínimo de qualidade ao ensino através da assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

¹⁵ A Educação Básica na Lei nº 9.394/96 corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Essencialmente, o Banco Mundial apresenta a reforma do sistema escolar como possibilidade de propor saídas para os problemas que afetam a educação nos países em desenvolvimento e destaca quatro desafios fundamentais para esses países: o acesso, a equidade, a qualidade e a redução da distância entre as reformas educativas e a reforma das estruturas econômicas. Esclarece, dessa forma, o porquê da prioridade sobre a Educação Básica dos países, usando a seguinte explicação:

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto uma prioridade em todo lugar. Esses atributos constituem um nível básico de competências em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho. (BANCO MUNDIAL, apud TORRES, 1996, p. 131)

Percebe-se que a ampla reforma educacional, realizada no Brasil, com base no diagnóstico e nas orientações apresentadas pelo Banco Mundial, converge para mecanismos de controle e de regulação da educação; as estratégias avaliam o custo-benefício e a taxa de retorno dos investimentos que são aplicados em educação. Essas estratégias definem as prioridades das aplicações e dos investimentos e a qualidade que se pretende alcançar.

Para o Banco Mundial, os custos com a Educação Básica, no Brasil, são bem menores se comparados ao que é investido no ensino superior, razão pela qual dá prioridade à Educação Básica nos investimentos públicos.

Já que as taxas de retorno de investimentos em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal. (BANCO MUNDIAL apud TORRES, 1996, p.132)

A educação, desse modo, se adapta às novas diretrizes do capital, vinculando-se às modificações implementadas por meio de um programa de reformas, assentado em princípios neoliberais, cujo núcleo doutrinário e discurso se fundam em um acordo global denominado de Consenso de Washington,¹⁶ que

¹⁶ Consenso de Washington (1989) consistiu em uma reunião do governo Americano com os organismos financeiros privados e multilaterais, como o FMI, entre outros, em que, a partir de um diagnóstico realizado nos países em desenvolvimento, algumas medidas foram propostas para o

orienta um receituário para superar os efeitos da crise. O programa é adaptado à realidade dos países em desenvolvimento, como o Brasil.

Historicamente a educação brasileira, seguiu caminhando, até aqui, ora respondendo às políticas, ora indo ao encontro das necessidades da economia, mas bem pouco preocupada com um planejamento em longo prazo, para a educação.

O percurso realizado neste trabalho acerca das políticas educacionais brasileiras tem como objetivo refletir sobre o Projeto Escola Ativa, - Projeto este, que resulta de acordos entre organismos internacionais e as políticas educacionais brasileiras - inspirado na experiência colombiana, que vem sendo implementado em diversos países da América Latina, incluso o Brasil, e mais especificamente cita-se o Estado do Maranhão. A Escola Ativa é uma clara demonstração da forma como a aliança entre os governos dos países em desenvolvimento e os organismos internacionais se efetiva nas práticas educativas.

É, pois, no contexto de aprofundamento de processos, de pressões sociais pela democratização do acesso à escola pública com qualidade social, de organização e fortalecimento de movimentos sociais, na década de 1990, que o governo federal, em razão dos índices alarmantes de insucesso escolar e pressionado por organismos internacionais, assume iniciativas de reversão do quadro de abandono a que as populações rurais estiveram submetidas, com destaque na problemática das classes multisseriadas, enfrentada a partir da implementação do Projeto Escola Ativa.

Nessa perspectiva é que o Projeto Escola Ativa foi institucionalizado pelo MEC em 1998, inicialmente pelo Projeto Nordeste/MEC, em parceria com estados e municípios dessa região. Expandiu-se, posteriormente, para dez estados das Regiões Norte e Centro-Oeste, por meio do Fundescola na perspectiva de melhoria do ensino de classes multisseriadas.

Atendendo ao que preceitua a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a qual ressaltava que os países da América Latina precisavam criar estratégias educacionais para suprir as necessidades básicas de aprendizagem, por eles definidas e fundamentais para a sobrevivência do indivíduo, o Programa

Fundescola objetiva em suas ações melhorar a aprendizagem, promovendo a qualidade e a eficiência da educação, assim explicitadas, no Artigo I - da Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

Toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (DELORS, 2001, p. 126)

Depreende-se, portanto, que a educação brasileira é pensada a partir dos princípios do mercado, evidenciando-se um processo de mercantilização da educação que passa a ser ferramenta de formação para o trabalho, com possibilidades de contribuir para o crescimento do país, coerentemente com os pressupostos do tema, sob a ótica dos organismos internacionais.

Ratifica-se assim que, ao analisar as políticas educacionais referentes aos anos 90, observa-se uma radical mudança no papel do Estado, no que diz respeito ao provimento dos direitos de cidadania. Em destaque, o direito à educação. Neste item, enquanto a Constituição Federal de 1988 destaca o direito à educação, primeiramente, como dever do Estado, a LDBEN – 9.394/96 que deveria referendar o que determina a Constituição Federal, transfere à família, primeiramente, a responsabilidade pela educação, conforme o Título seguinte:

Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional - Art.2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Não se trata apenas de uma questão lexical ou semântica quanto à ordem dos termos Estado e família. O que se pode depreender é que o Estado se coloca em uma posição secundária quanto à garantia do direito do cidadão.

Visto por esse ângulo, o Estado, que deveria se responsabilizar em garantir o direito à educação, consente que essa responsabilidade seja transferida para a família e para a sociedade civil. Tudo em decorrência do modelo neoliberal e em cumprimento aos ditames dos organismos internacionais; nesse aspecto, sua função passa a ser de regulador e avaliador da educação.

Destaca-se ainda que, embora o Estado afirme, tanto na Constituição Federal/88 quanto na LDBEN/96, condições para o acesso, a garantia e a permanência do cidadão na Educação Básica, a realidade está bem distante do que preceituam as leis. Contrariamente, na prática, há uma contradição explícita, visto que o Estado que *assegura o direito à educação a todas as crianças de 7 a 14 ano* (Art. 4º - LDBEN 9.394/96) é o mesmo Estado que nega esse direito quando não oferece as condições necessárias, não apenas ao acesso, mas à permanência do cidadão na escola, priorizando políticas sociais compensatórias em detrimento dos direitos sociais básicos, a despeito do Projeto Escola Ativa Estratégia Metodológica pensada e implementada em classes unidocentes e multisseriadas, como política educacional do estado do Maranhão, portanto, com o consentimento desse estado e em convivência com organismos internacionais, sob a direção do Programa Fundescola.

O Fundescola - de acordo com documentos oficiais – (BRASIL, 2002) é um programa proveniente de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC, com a interface das secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, visando promover um conjunto de ações da gestão escolar, para a melhoria da qualidade das escolas do Ensino Fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nessas regiões do país, sendo implantado em Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), formadas por microrregiões com municípios mais populosos, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O referido programa objetiva promover a eficácia, a eficiência e a equidade no Ensino Fundamental público dessas regiões por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o ensino aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação, em regime de parceria e responsabilidade social.

A ênfase do programa está tanto no acesso e permanência do aluno em sala de aula quanto na qualidade e gestão. Para concretizar seus propósitos, conforme o Manual de Operação e Implementação do Projeto (BRASIL/MEC/Fundescola, 2002), o programa privilegia o desenvolvimento de ações que se desenvolvam, simultaneamente, com outras iniciativas e programas governamentais de educação, entre eles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); o Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e se encontra respaldado em instrumentos normativos como LDBEN 9.394/96.

Coube ao Programa Fundescola, à época, proporcionar aos estados e municípios a implementação de ações de fortalecimento da escola, por meio de convênios, mediante adesão desses municípios, os quais deveriam adotar a metodologia de planejamento estratégico, consubstanciada no modelo do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) – uma proposta filosófica e metodológica de planejamento estratégico da escola que leva à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar – o *carro-chefe* do Fundescola.

O modelo de gestão escolar desse Programa, conforme preconiza o documento, busca a autonomia escolar e se realiza com base em uma estratégia descentralizadora, por meio de um fundo repassado à escola, para estimular o quadro administrativo a tomar decisões que afetem materialmente a escola. O objetivo é fazer com que a escola responsabilize-se pelos resultados alcançados. Portanto, os atores foco do PDE são os que, supostamente, tomam as decisões educacionais: diretores, professores e outros especialistas.

Convém salientar, entretanto, que as propostas de descentralização e autonomia estabelecidas pelo Fundescola encontram-se apoiadas na própria orientação da legislação educacional brasileira, a LDBEN (Lei n. 9.394/96) que propõe a organização do espaço físico e do trabalho pedagógico, a participação dos atores escolares e a integração entre escola e comunidade. Por sua vez, o PNE (Lei n. 10.172/01) fixa a autonomia escolar, com base na descentralização do financiamento da educação, da administração e do controle dos recursos financeiros. A adoção de fundos permite o controle local mais eficaz e a destinação de recursos para atividades fins.

Respaldado por instrumentos normativos, como já citamos anteriormente, o programa estabelece que, para o exercício da autonomia, cada sistema de ensino deverá efetivamente implantar a gestão democrática, consubstanciada na co-responsabilidade entre os diferentes níveis administrativos (União, Estados e Municípios), por meio de um regime de colaboração entre os vários segmentos: conselhos de educação, em seus diferentes níveis, comunidade educacional e a família, apoiando as decisões relativas à escola.

Ressalta-se que o prazo de vigência de cada acordo celebrado entre os parceiros, dura, em média, seis anos. O “Acordo de Participação” inicial, ou seja, do Fundescola I, teve início em 1997 e foi concluído em 2001, atuando nas regiões Norte e Centro-Oeste, em dez estados e 181 municípios. O valor do projeto nessa primeira fase foi da ordem de U\$ 125 milhões, sendo que U\$ 62,5 milhões foram financiados pelo Banco Mundial e envolveu ações relacionadas a padrões mínimos de funcionamento e processo de desenvolvimento da escola, planejamento e provisão de vagas, gestão e desenvolvimento dos sistemas educacionais.

A título de esclarecimento, vale esclarecer que o programa Fundescola organiza-se em um conjunto de três projetos: o Fundescola I financiou o início das atividades do programa em dez microrregiões da Região Norte e do Centro-Oeste; o Fundescola II dá continuidade às atividades do primeiro e incorpora nove microrregiões das capitais dos estados e o Fundescola III planejou atingir prioritariamente 4,7 milhões de crianças matriculadas em 13.500 escolas de 247 municípios localizados em 27 microrregiões, o que corresponde a 29% dos alunos do Ensino Fundamental público. (WORLD BANK, 1999, p. 9)¹⁷

No tocante à distribuição de recursos, priorizaram-se as regiões mais pobres: Norte, Nordeste e Centro-Oeste e, nestas, as microrregiões mais populosas, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O parâmetro para a definição das escolas considerou a concentração da pobreza.

Deve-se evidenciar que o Fundescola define metas de melhoria aos indicadores de desempenho educacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nas áreas atingidas pelo programa, até o ano de 2007 (WORLD BANK, 1999, p. 8 e 70). Para tanto, pretendia:

- a) aumentar o número de graduados no ensino primário em 70%;
- b) aumentar as taxas de aprovação do ensino fundamental em 15%;
- c) aumentar a proporção de estudantes de quarta série com padrões aceitáveis de aprendizagem, de 28% (N); 43% (NE); 54,9% (CO), em 1997, para 50% em 2007;
- d) aumentar a proporção de estudantes de oitava série com padrões aceitáveis de aprendizagem de 43,6% (N); 43,8% (NE) e 54,9% (CO), em 1997, para 60% em 2007;

¹⁷ No caso do Fundescola, documento elaborado pelo Banco para a primeira fase do acordo denominado: The World Bank. Project Appraisal Report on a proposed loan in the amount of US\$ 62.5 million to the Federal Republic of Brazil for the School Improvement Project – Fundescola I. Washington: The World Bank, 1998. Na segunda fase do acordo, o montante chega a US\$ 202,03 milhões.

e) aumentar as taxas médias de aprovação na escola primária (*sic*) de 64,2% (N); 64,7% (NE) e 71,5% (CO), em 1997, para 85% em 2003.

O Fundescola foi organizado em etapas ou fases como estratégia para a distribuição dos recursos e definição do programa de trabalho.

A primeira fase – Fundescola I – iniciou-se com a adesão dos governos estaduais e municipais que formam Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) por meio de acordo de participação que fixa compromissos e responsabilidades para o governo federal, os estados e os municípios. Cada ZAP conta com um fórum que orienta o planejamento, definindo ações prioritárias de acordo com as necessidades de cada microrregião, conforme recursos locais. Participam do fórum secretários estaduais de educação, prefeitos dos municípios participantes, delegados do MEC nos estados e o presidente estadual da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Concluída em 2001, essa fase aconteceu nas regiões Norte e Centro-Oeste, em dez estados e 181 municípios, com ênfase no desenvolvimento de iniciativas voltadas para o fortalecimento da gestão escolar e do processo de ensino aprendizagem. Envolveu ações relacionadas a padrões mínimos de funcionamento e processo de desenvolvimento da escola, planejamento e provisão de vagas, gestão e desenvolvimento dos sistemas educacionais.

O Fundescola II foi executado até 2004, expandindo a atuação do Fundescola I para a região Nordeste, totalizando 384 municípios e 19 estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Desenvolveu novas iniciativas voltadas para a escola e iniciou o trabalho com o planejamento estratégico das secretarias. Entre as ações dessa etapa, estão: a promoção da comunicação e mobilização social. O valor investido, segundo documentos, Brasil (2002), teve um custo total de U\$ 402 milhões, sendo que U\$ 202 milhões foram financiados pelo Banco Mundial.

O Fundescola III foi desenvolvido em duas etapas: A e B. O valor do projeto na etapa A é de US\$ 320 milhões. O total de estados e municípios atendidos permanece o mesmo do Fundescola II com investimentos em 2006, na ordem de R\$ 106 milhões. No ano de 2007, foi previsto um investimento na ordem de R\$ 74,1 milhões, assim distribuídos: R\$ 4.771.800,00 para a Região Norte; R\$ 68.180.120,00 para o Nordeste e R\$ 1.173.800,00 para o Centro-Oeste. O Fundescola III implementa o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar

(Gestar), integrando vários modelos pedagógicos considerados inovadores, desenvolvidos e testados nas duas primeiras fases do Fundescola. Após a avaliação da etapa III-A e para o período de 2008 a 2010, está sendo implementada a etapa III-B, com foco na Educação Infantil.

Na terceira fase do Programa, documentos fixam as orientações gerais para a implementação e expressam a necessidade de que os programas financiados com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (FNDE/Bird) devem seguir rotinas, instrumentos e orientações para execução, acompanhamento e avaliação das ações programadas pelo projeto e definidas em conjunto com o Banco Mundial.

Nessa nova fase, os municípios foram agrupados a partir de prioridades, variando de Grupo 1 a Grupo 4 e foram estabelecidos dois indicadores utilizados para o enquadramento: Indicador de Disponibilidade Financeira (DF) e Índice de Capacidade Técnica (ICT). Com essa nova sistemática, o Fundescola passou a atender 2.704 municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, envolvendo recursos na ordem de US\$ 1,3 bilhão.

De acordo com o boletim técnico do Fundescola, para o programa ter eficiência e alcançar eficácia, as ações devem enfatizar duas vertentes básicas. Assim está descrita a primeira:

Focalizar mais a ação no aperfeiçoamento de produtos e processos existentes e no desenvolvimento de outros relacionados ao ensino aprendizagem e uma sistemática de avaliação do sistema educacional de estados e municípios. (BRASIL, 2002, p.10)

A segunda vertente tem por objetivo:

Desenvolver sistemas e identificar as necessidades de estrutura, pessoas, procedimentos, estratégias e recursos financeiros que permitam às secretarias utilizar de modo adequado, e em caráter permanente, as políticas associadas às intervenções educacionais. (*ibid*, p.10)

Com relação à efetividade do Programa, cinco pontos foram destacados, de acordo com boletim técnico. (*ibid*, p.10-11)

- viabilizar as políticas educacionais associadas aos produtos do Fundescola;
- apoiar as políticas educacionais mediante o desenvolvimento de sistemas;

- promover a sustentabilidade das ações, no sentido de identificar e garantir os requisitos mínimos que as secretarias devem apresentar para dar sustentação à implementação das políticas educacionais;
- focalizar os municípios e estados com menor capacidade organizacional;
- estabelecer mecanismos de incentivos e recompensas.

Além disso, o programa se propõe a promover soluções em curto prazo para problemas institucionais crônicos, como evasão e repetência, deficiência numérica e má formação de docentes, além da falta de materiais, equipamentos e espaços físicos adequados. O Boletim Técnico do Fundescola ressalta que esse programa busca:

[...] melhorar os resultados educacionais das crianças matriculadas em escolas públicas do ensino fundamental nas regiões mais carentes do país, por meio do fortalecimento das escolas e das instituições públicas por elas responsáveis, com base em uma estrutura coordenada de gerenciamento, inserida em um contexto de mobilização e controle social. (BOLETIM TÉCNICO, 2002, p.9)

Para tanto, o Fundescola desenvolve ações nas quais integra os seguintes “produtos”: Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Levantamento da Situação Escolar; Micro-planejamento; Sistema de Apoio à Decisão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projeto de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Atendimento Rural; Escola Ativa; Proformação; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar; Projeto de Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional–Prasem; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação; Justiça na Educação; Encontro dos Conselheiros do Fundef; Comunicação; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Ainda sobre a concepção do Programa Fundescola, ressaltamos que este é organizado em componentes e subcomponentes, respeitando as especificidades das áreas de atuação, os resultados esperados e as estratégias de implementação.

Os componentes encontram-se assim distribuídos:

Componente 1 – refere-se à elevação das escolas aos padrões mínimos de funcionamento trabalhando-se cinco sub-componentes: promoção da

autonomia, educação e titulação de professores, fornecimento de móveis e equipamentos básicos, financiamento de projetos de adequação física administrada pela escola, implementação do programa de modelo de escola.

Componente 2 – diz respeito aos projetos visam ao processo de desenvolvimento da escola e englobam três sub-componentes: elaboração e implementação do plano de desenvolvimento da escola (PDE), financiamento dos Projetos de melhoria da escola (PME) e desenvolvimento, teste e implementação de modelos pedagógicos dentre eles o **Projeto Escola Ativa** e o Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – Gestar.

Componente 3 – contempla projetos que visam à eficácia na promoção da comunicação e mobilização social por meio dos seguintes subcomponentes: suporte ao Fundescola por meio de comunicação e disseminação, campanhas e mobilização social.

Componente 4 – relaciona-se a projetos de fortalecimento dos sistemas e programas nacionais de informação. É composto de três sub-componentes: melhoria da avaliação educacional, aperfeiçoamento e disseminação das informações educacionais, desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação.

Componente- 5 abrange o programa de investimento no gerenciamento e desenvolvimento institucional dos sistemas de educação informação. É composto dos seguintes sub-componentes: fortalecimento da colaboração estadual e municipal; desenvolvimento institucional para secretarias de educação e implementação do micro-planejamento.

Componente 6 – destaca a administração do projeto e atividades piloto, cujo objetivo principal é garantir a coordenação geral do programa Fundescola, mediante estrutura gerencial, além de viabilizar a realização de ações piloto. É o único que não é composto por sub-componentes.

A partir do histórico da educação brasileira e também das estruturas político-pedagógicas e administrativas decorrentes de acordos que visam ao atendimento das demandas do sistema neoliberal é que se pode localizar o Projeto Escola Ativa e seus princípios liberais.

3.1 O Liberalismo e a Pedagogia Nova

Os movimentos de renovação pedagógica eclodem no final do século XIX, na Europa, para atender as exigências do trabalho na indústria, com o propósito de pôr em prática uma educação que associasse pensamento e prática. Do ponto de vista político, a segunda metade do mesmo século coincidiu com a consolidação dos Estados: moderno e da sociedade burguesa. As instituições educativas foram encarregadas de assegurar um consenso social em torno de valores, modelos culturais, formas de organização social, tendo em vista a formação do homem-cidadão seja como trabalhador seja como dirigente.

Nesse contexto, emergiu o movimento da educação nova (pedagogia nova) ligada ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa de filiação liberal, cujo expoente máximo foi John Dewey, que incorporou essa idéia nas análises sobre o papel da educação.

John Dewey (1859-1952) doutor em filosofia pela Universidade de Johns Hopkins, (Baltimore, USA), filósofo e reformador educacional, elaborou uma teoria que tem como eixo central o interesse de base psicológica gerado por situações da experiência de vida no ambiente social. Dewey concebeu a educação como um processo de contínua reconstrução da experiência humana na sociedade.

Priorizando o conceito de experiência, ele buscou criar uma epistemologia orientada para a prática, ou seja, uma epistemologia experiencial. A experiência é então compreendida como uma atividade humana permanente, um agir e reagir que conduz à reflexão, ao conhecimento e à reconstituição da própria experiência. Dessa forma, “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas.” (DEWEY, 1978, p.17)

Com base nesse entendimento, Dewey propôs a organização da escola em torno de experiências práticas, uma vez que a atividade que o sujeito executa sobre o meio é significativa para uma maior compreensão da realidade vivida, por conseguinte, ele propunha que a escola realizasse exercícios práticos, atividades produtivas, que servissem como um laboratório de atividades presentes na vida em sociedade.

Esse autor define, assim, algumas funções da escola: proporcionar um ambiente simplificado que conduza o educando à compreensão real das coisas mais complexas; eliminar os aspectos negativos influenciáveis nos hábitos

mentais do educando; selecionar aquilo que realmente contribui com a evolução da sociedade, excluir as informações perniciosas a essa evolução; dar a cada educando a oportunidade de ultrapassar os limites do ambiente em que nasce. Dessa forma:

A convivência, na escola, de jovens de diversas raças e religiões, e de costumes dessemelhantes, proporciona a todos um meio novo e mais vasto. Os estudos comuns acostumam a todos, por igual a um descortino de horizontes mais amplos do que os visíveis aos membros de qualquer grupo, quando este se encontra isolado. (DEWEY, 1959, p. 23)

Dewey destaca também outra importante função da escola que se constitui na coordenação da vida mental do educando, isso em decorrência das várias influências sofridas por ele nos diversos meios sociais que frequenta como família, as ruas, as lojas, as oficinas e a religião.

Para esse filósofo, as contradições dessas influências podem colocar em risco a personalidade infantil, de maneira que cabe à escola coordenar as idéias de maneira a fortalecer a personalidade em formação.

A influência educativa deve se restringir à orientação da atividade espontânea da criança para possibilitar-lhe trilhar, necessariamente, o caminho do conhecimento, que equivale à reconstrução contínua da experiência. Nesse sentido, a participação ativa, o interesse da criança pelas atividades é de suma importância. Para Bartolomeis (1984, p.13), em referência a Dewey, “A atividade liberta espiritualmente quando empenha as energias psíquicas a um nível criador, isto é, quando o aluno está presente na aprendizagem com sua personalidade.”

Uma reportagem feita por Ramalho (2003, p. 24), explicita a visão de escola proposta por Dewey:

A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador. Para Dewey, o professor deve apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas. Em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, deve usar procedimentos que façam o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos para depois confrontar com o conhecimento sistematizado. Pode-se afirmar que as teorias mais modernas da didática, como o construtivismo e as bases teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, têm inspiração nas idéias desse pioneiro educador americano.

Nessa ótica, a sala de aula, deve ser o lugar em que as experiências podem ser abertamente analisadas e transformadas por meio da cooperação

entre alunos e professores. Contudo, convém destacar que para Dewey o saber adquirido nos livros deve subordinar-se à experiência real. Ele não dispensa o conhecimento sistematizado, mas compreende-o de forma colateral no processo de aprendizagem, na medida em que o concebe como uma consequência natural, quando na apropriação e aplicação conteúdos relevantes para sua vida. Daí a ênfase em colocar o aluno diante de uma situação problema que o faça pensar e atuar individualmente em função da resolução da problemática tendo como consequência a aprendizagem.

Ao valorizar as experiências, Dewey (1978, p. 208) considerou como único método de assimilação o método científico da verificação, fundamentado na reflexão, que propôs se baseia no processo da pesquisa e tem características idênticas ao ato de reflexão. Por conseguinte, a ciência como método de investigação é também extremamente valorizada por Dewey. Sem a iniciação no espírito científico, diz ele, ninguém é detentor das melhores ferramentas já projetadas pela humanidade e concluindo, conceitua ciência como um:

[...] saber proveniente dos métodos de observação, reflexão e verificação deliberadamente adotados para assegurar conhecimentos certos e provados. Ciência subentende um esforço inteligente e perseverante para rever as convicções correntes a fim de excluir delas o que é errôneo [...] Ela é, como todo o conhecimento, um resultado da atividade de levar a efeito certas mudanças no ambiente. [...] Ciência, em suma, significa compreensão do conteúdo lógico de todo conhecimento. [...] (*ibid*, 1978, p. 241)

Na concepção desse autor, a pesquisa deve surgir de uma motivação interior que propicie o aparecimento de um problema durante uma atividade contínua na qual o aluno esteja interessado. Tendo como crença a ideia de que a “educação é a própria vida”, nela as situações, provavelmente, devem surgir do seu dia a dia e, nesse caso, o primeiro objetivo é obter sugestões de solução sendo que a observação e os conhecimentos anteriores devem ser utilizados para analisar a situação problema e construir a solução provisória.

Das concepções do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey destaca-se o caráter sociológico de suas ideias e o fato de acreditar ser a educação o único meio realmente efetivo para a construção de uma sociedade democrática, que respeite as características individuais de cada pessoa, inserindo-o em seu grupo social. O autor compreende que o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está dirigido para a experiência.

Essa tendência pedagógica representou um progresso em relação às concepções e práticas educativas predominantes no final do século XIX e princípio do século XX. Ao defender o aluno como sujeito do processo de ensino aprendizagem, considerou sua individualidade e suas particularidades psicológicas, suas necessidades e interesses. Todavia, essa tendência é criticada por visar à adaptação social, reduzir a educação a fins sociais pragmáticos, o método de ensino a passos similares ao método investigativo positivista, o professor a mero organizador de experiências, os procedimentos de ensino a ações espontaneístas em função apenas dos interesses dos alunos, o que também concorre para o risco de uma formação esvaziada de conteúdos científicos.

O movimento da educação nova é bastante diverso e dele, já faziam parte, na primeira metade do século XX alguns pedagogos representativos os quais foram destaque, nesse movimento quer como construtores de suas bases teóricas, quer como divulgadores das concepções escolanovistas. Entre eles merecem destaque: Ovide Declory (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1961), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952), sendo este último o mais importante representante da Educação Nova em função do seu rico pensamento filosófico.

Declory iniciou sua experiência de Escola Nova estudando a psique infantil em criança com dificuldades especiais, para, a partir da anormalidade, perceber mais claramente o sentido da normalidade. Desenvolveu, pois, suas teorias pedagógicas com ênfase na subjetividade do educando. Para esse educador, psicólogo e médico, a ação pedagógica se fundamentava no interesse e na motivação, razão pela qual ele enfatizava a importância do trabalho em equipe, mantendo, no entanto, a concepção de que individualidade seria condição fundamental para preparar o educando para a vida. Suas teorias têm fundamento psicológico e sociológico e os critérios de sua metodologia centram-se no interesse e na auto-avaliação.

Edouard Claparède desenvolveu suas teorias na chamada “Escola Funcional” a qual, na sua concepção, era uma escola sob medida para as crianças, pelo fato, de essa respeitar as necessidades infantis, organizando o processo de aprendizagem de acordo com a individualidade da criança. Nessa escola, percebe-se com clareza o contraponto aos métodos vigentes à época, que

não valorizavam o interesse da criança como ser humano capaz de se motivar a partir do que lhe é interessante.

Adolpho Ferrière foi o fundador e dirigente de sua própria Escola Nova, além de ser considerado o maior divulgador da Escola Nova na Europa, tornou-se conhecido pelo infatigável trabalho como escritor, conferencista e fundador de associações e revistas sobre educação. Sua base teórica de uma nova filosofia de educação e de processo educativo preconizava que o fim da educação seria manter e desenvolver o potencial da criança, respeitando seu ritmo de trabalho, suas necessidades, seus interesses específicos, no sentido de que o seu processo de aprendizagem fosse individualizado.

Assim sendo, a escola deveria ser libertadora e educar para a liberdade do indivíduo, buscando sempre o caráter democrático, de modo que esse indivíduo se tornasse um ser autônomo capaz de trilhar o caminho da liberdade. Nesse aspecto, o método vigente deveria ser sempre observado e revisto, pois, na concepção desse teórico, a motivação da criança se exclui completamente.

A contribuição pedagógica de Maria Montessori, ao movimento da Escola Nova, inscreve-se nos princípios de individualidade, atividade e liberdade do aluno. As bases de sua teoria dão ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino que devem ser estimulados. A autora defendia que a educação se estende para além dos limites do acúmulo de informações. Para essa educadora, o objetivo da escola é a formação integral do jovem, uma "educação para a vida". Para tanto, Montessori desenvolveu seu trabalho rumo à defesa dos direitos da infância.

Em sua obra há um estudo experimental da natureza da criança, focando suas atividades senso-motoras. Centrou sua preocupação nos princípios de libertação da criança, que para amadurecer de forma completa, deve desenvolver com liberdade suas atividades, pois, só assim, cresce harmoniosamente. Evidentemente, que o sentido de se desenvolver com liberdade não significa alçar um vôo solitário, pois o acompanhamento do processo por um professor capacitado é de fundamental importância se tal acompanhamento traduzir-se em orientação atenta e nunca opressiva.

Maria Montessori acreditava na auto-educação do aluno, pois para ela, a educação é uma conquista da criança. Montessori entendia que a criança já

nasce com capacidade de ensinar-se a si própria desde que sejam dadas condições para que isso ocorra.

Dos teóricos, retoma-se a John Dewey, para destacar que esse filósofo influenciou de maneira significativa o movimento da Escola Nova no Brasil, razão pela qual se destacam que as idéias desse movimento são originárias dos Estados Unidos da América e da Europa e chegaram ao Brasil, como uma nova forma de conceber a educação, na década de 20.

Essa década foi marcada por um processo de transformação das características políticas, sociais, culturais e econômicas e, alguns fatos foram relevantes nesse período: o movimento dos 18 do forte (1922), a Semana da Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924), a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). Evidentemente tais transformações contribuíram de maneira significativa para se pensar uma nova escola a qual viesse atender a uma nova ordem política e social.

A Escola Nova, na concepção de Lourenço Filho (1978, p. 200) um dos seus artífices no Brasil, apresenta como princípios gerais a “[...] atividade própria do educando, a adequação do trabalho aos níveis de seu desenvolvimento, o respeito à personalidade e a compreensão geral de que a ação de educar não deve ser separada das atividades da vida real”.

Nessa ótica, Lourenço Filho (1978, p. 17), argumenta que a expressão “Escola Nova”:

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social.

Para Anísio Teixeira (1978), também integrante do Movimento dos Pioneiros a designação de “escola nova” surgiu pelo esgotamento da Pedagogia Tradicional e pela necessidade de mudança significativa na forma de educar, distinta da antiga proposta de educação que não mais atendia à nova ordem econômica e social do pós-guerra, uma vez que ela conduzia à passividade e à irreflexão, muito embora esses dois aspectos não tenham sido os únicos determinantes da busca de superação do ensino tradicional.

Faz-se aqui um recorte para explicitar que no contexto do nosso objeto de estudo sobre a Escola Ativa encontra-se presente a preocupação com o fazer escolar à semelhança do escolanovismo, contudo as mudanças propostas não têm como referência o ensino tradicional do século XIX, refere-se sim, ao que hoje se denomina ensino convencional, século XX, com distinções muito expressivas.

Em crítica à Pedagogia Tradicional, Anísio Teixeira, em referência à Pedagogia de Dewey no livro *Vida e Educação*, afirma que:

[...] a educação compreende um processo educativo e uma aquisição posterior de resultados educativos. A divisão entre o fim e o processo autoriza a dissociação entre educação e a vida, ou, pior ainda, autoriza a suposição de que se ministra educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino. (TEIXEIRA, 1959, p. 9)

Ainda que toda a compreensão acerca dessa concepção seja diferente desses autores, uma vez que se compreende ser o processo ensino aprendizagem a própria ação, logo inexistente a passividade, destaca-se que, para eles, essa proposta traz para escola e para a ação pedagógica novos elementos como: os sentimentos comunitários, a formação da criança para a democracia, sua inserção no currículo escolar e o ensino centrado no aluno e não mais no professor.

O discurso escolanovista propunha a construção de uma "hierarquia democrática" calcada nos méritos individuais; esse discurso justificador das reformas atuais propõe a educação como caminho para a equidade social visto que, ao centrar-se no desenvolvimento de capacidades e competências, considera o aluno como ponto de partida, referência a partir da qual os itinerários ou trajetórias educacionais se constroem. Esta perspectiva, que põe a finalidade da educação no plano estritamente pessoal, constitui-se como a base de legitimação para o ideário meritocrático.

Para esses autores, o relacionamento docente em sala de aula precisava ser positivo e acolhedor, assegurando a vivência democrática. O papel do professor não seria o de dirigir, mas aconselhar e orientar seus alunos. Assim, o aluno passaria a ser visto como sujeito ativo e participativo, sendo elemento importante na construção de sua própria aprendizagem. Nesse caso, a educação significa mais que uma simples absorção de conteúdos, implica, sobretudo, a imbricação do indivíduo com o meio essencial. Para Dewey (1959, p. 51) “[...] a

vida da criança é integral e unitária: é um todo único. [...] A unidade de interesses pessoais e sociais que dirigem sua vida, mantém coesas todas as coisas que a ocupam”.

A escola não pode ensinar por imposição, pois a imposição aprisiona, enquanto a construção liberta.

[...] não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que literalmente, devemos partir da criança e por ela nos dirigirmos. [...] A origem de tudo que é morto, mecânico e formal em nossas escolas está precisamente aí: na subordinação da vida e experiência da criança ao programa. É por isso que ‘estudo’ se tornou sinônimo de fadiga, e ‘lição’, sinônimo de tarefa. (DEWEY, 1959, p. 56)

As idéias introduzidas pelo Movimento Escolanovista¹⁸ estabelecem uma nova compreensão sobre os processos de aprendizagem, dando início a uma nova visão das práticas pedagógicas vigentes à época.

Reconhece-se, contudo, a importância das idéias propostas por esse movimento, mais especificamente, as contribuições do pensamento de John Dewey em oposição ao paradigma tradicional, mas não podemos deixar de evidenciar as severas críticas à Escola Nova - uma delas está na demasiada ênfase aos métodos e técnicas, em detrimento dos conteúdos; uma outra se centra em não questionar a sociedade da época e seus valores.

Não se pode negar, certamente, as contribuições de Dewey no que se refere à função da escola no sentido de educar o aluno para o ato de pensar, como essencial nas ações do cotidiano e, conseqüentemente, a escola em sua função precípua, deve sempre estar imbricada com a vida, para cumprir com sua missão educativa. Infere-se, no entanto, com base em estudos realizados, que esse autor ainda que não tenha despertado para a transformação social nas relações de produção capitalista, em seu modo de compreender a vida e a educação, estava, portanto, em oposição à perspectiva tradicional de educação.

Por conseguinte, ao se tratar da construção histórica do Movimento Escolanovista no Brasil, vislumbra-se seus reflexos nas propostas de educação do contexto atual, a exemplo do Projeto Escola Ativa - o qual adota uma metodologia sintonizada com os princípios da Escola Nova, mas que possibilitou

¹⁸ Esse movimento, no Brasil, também foi cheio de conflitos e divergências destacando-se como um dos principais pontos de divergência entre os adeptos da Escola Nova e os católicos o princípio de laicidade. (AZEVEDO, 1996, p.695)

uma mudança nas práticas docentes desenvolvidas nas escolas atendidas pelo referido Projeto, na zona rural do Maranhão.

3.2 O Escolanovismo e o Projeto Escola Ativa no contexto Liberal

A proposta do Projeto Escola Ativa, como já foi evidenciado, resulta da tentativa de rearticulação do discurso liberal, ou neoliberal, em educação. Esse discurso, concernente às políticas sociais, econômicas e culturais do presente momento histórico da sociedade capitalista, propõe que o papel da escola é o de formar o “cidadão” para atuar numa sociedade democrática. Entre outras medidas, conforme as já apontadas neste estudo, também os conteúdos da escola devem passar por um processo de adaptação e expressar a vida cotidiana do homem.

O projeto “neoliberal” está respaldado pelas propostas de organizações mundiais, que funcionam como financiadoras e dirigentes da expansão e controle de “qualidade” da educação dos países latino-americanos e outros da Europa, da África e da Ásia. Entretanto, ainda que o discurso liberal enfatize que se estar vivenciando políticas educacionais extremamente novas, “recicla” o que já foi discutido há tempos, pelos escolanovistas. Certamente, com diferenças próprias do atual momento histórico, já que também a sociedade, hoje, traz algumas características que não estavam presentes no passado.

No contexto analítico, buscou-se o entendimento de como se estruturou o Liberalismo, ideologia que “cimenta” a sociedade capitalista. Assim, pode-se apreender o permanente e o reformulado no pensamento liberal, para entender-se como as políticas públicas para a educação estão marcadas, ainda, pela visão salvacionista dos partidários da Escola Nova.

A corrente Liberal pressupõe que o indivíduo nasça com potencialidades “distintas e têm diferentes motivações” (CUNHA, 1991, p.21), devendo se posicionar na sociedade conforme seu potencial e motivação e, não pela posição que seu país ocupa no mundo capitalista. Neste sentido, a escola por ser uma estrutura social que permite e favorece o desenvolvimento de potencialidades, possui, dentro da doutrina liberal, função de redistribuição dos indivíduos. (CUNHA, 1991, p.21).

O objetivo maior da educação escolar no sistema Liberal é:

A educação escolar não terá como objetivo a eliminação das diferenças entre os homens, mas a construção de uma sociedade onde todas as

posições da estrutura ocupacional, mesmo as mais elevadas, estão disponíveis, para os indivíduos de quaisquer origens, desde que adequadamente dotados e suficientemente motivados para competir por elas. (CUNHA, 1991, p.21)

Esta corrente é presente na ideologia dos Estados capitalistas, sendo a educação tratada dentro deste pensamento, pelo menos no Brasil, *locus* de nossas análises, como a “portadora” da “luz capaz de iluminar toda uma imensa ‘região’ da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento ‘econômico’”. (*ibid*, p. 21)

O Liberalismo postula então que a educação é o instrumento capaz de construir uma sociedade aberta, igualitária, sendo seu discurso presente, pelo menos no Brasil, na Pedagogia e no plano do Estado, discursos estes que se enlaçam dando a estrutura do objeto analisado por esta pesquisa: a Escola Ativa como resultado de uma política liberal. Logo, pode-se conceituar liberalismo como “um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto de lutas da burguesia contra a aristocracia [...] um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia” (*ibid*, p.27-28).

Concorda-se com Warde (1984, p. 6) quando ela chama a atenção para a importância de desvelar o discurso liberal, como forma de tentar superar a sua influência no âmbito da historiografia educacional, bem como na formação dos educadores, fortemente marcada pelo “senso comum” escolanovista.

É importante entender como se consolidou o liberalismo enquanto ideologia da sociedade burguesa. Parece haver um consenso, no entendimento daqueles que estudam o assunto, pelo menos sob um determinado ponto de vista, de que não há uma definição geral de Liberalismo que consiga abranger todos os aspectos que circundam sua fundamentação filosófica e seus desdobramentos políticos, econômicos e ideológicos.

Na tentativa de uma definição que lhe caiba, pode-se dizer que o Liberalismo é uma doutrina (ou um conjunto delas) constituída sob bases racionalistas e individualistas, que pretende dar conta das relações sociais, políticas e econômicas que se estabelecem nas sociedades.

Para Ubiratam Macedo (1995 p. 24) “não há definições perfeitas do liberalismo, pois ele é antes uma práxis histórica continuada ao longo dos anos, do que uma doutrina individual”. Na mesma direção parece caminhar José

Guilherme Merquior (1991, p15), quando fala de um liberalismo como “fenômeno histórico”, motivo pelo qual alega também ser difícil a sua definição.

O Liberalismo é entendido, porém, de modo geral, como uma doutrina que, na sua origem, retrata um ponto de vista político pelo qual se manifesta a preocupação primeira de garantir algum grau de liberdade dentro do controle exercido pelo Estado. Isto significa que o Liberalismo representa um movimento surgido no curso da história da humanidade, que procura criar instrumentos para assegurar que o povo, como um todo, não fique subjugado a um governo arbitrário e que busca garantir, através de mecanismos legais, que a vida do indivíduo seja protegida.

Warde (1984) comunga com esses autores, ao explicitar ser muito difícil caracterizar sinteticamente o liberalismo, já que ele, ao longo de seu próprio caminho histórico, tem passado por metamorfoses, não desempenha sempre o mesmo papel e seus conteúdos e significados se alteram, principalmente, nos diferentes processos de penetração do capitalismo nas várias formações sociais. Entretanto, a devida cautela na análise do liberalismo se faz fundamental, e a apreensão crítica dessa doutrina, é condição para seu entendimento, posto que o liberalismo surgiu como expressão histórica da sociedade capitalista e se impôs enquanto visão de mundo burguês.

Mas é certo também que qualquer esforço de compreensão das formações sociais dominadas pelo capitalismo, das formas de pensamento que nasceram dentro delas para referendar ou negar suas bases estruturais, deve implicar na apreensão crítica do liberalismo que nasceu com o capitalismo, justificando-o e dirigindo sua plena consolidação. E, mais do que isso, deve implicar na admissão de que o liberalismo surgiu como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista, não só na sua fase de estruturação e consolidação – na qual o liberalismo foi imposto como visão de mundo, através da qual a burguesia dirigiu o processo de luta contra a antiga ordem e de construção da nova – como também nas fases seguintes, de crescente expansionismo, nas quais a burguesia precisou de disponibilidade subjetiva para que o capitalismo fosse aceito como natural e necessário identificado o progresso, desenvolvimento, democracia, liberdade, etc. Sob essa perspectiva, o liberalismo não é só a primeira ideologia, mas é fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista. (WARDE, 1984, p. 26)

Em tese, o Liberalismo representa o esforço para proteger todo e qualquer indivíduo do arbítrio do poder. Nesse sentido então, a fim de que isso possa se verificar, era necessário que se estabelecesse o princípio de igualdade. Trata-se, afinal, não de proteger este ou aquele indivíduo; este ou aquele grupo de indivíduos, das investidas violentas do poder, criando as condições para que

realizem os seus fins pessoais, mas de estender essa proteção a todos os indivíduos, sem exceção. É, pois, necessário reconhecer a igualdade de direitos.

Warde (1984) afirma que o Liberalismo, na sua articulação original, sofreu profundas transformações, tornando-se força material, ao mesmo tempo em que foi incorporado pelas “grandes massas”, através do senso comum, ganhando alcance social. Enfatiza ainda que, se a burguesia conseguiu tornar o liberalismo uma concepção dominante, isso só foi possível porque de algum modo absorveu e absorve as reivindicações das classes populares, seja por mecanismos que chegam aos limites de suportabilidade da burguesia ou até mesmo à transformação pura e simples das reivindicações.

[...] se a burguesia conseguiu tornar o liberalismo uma concepção de mundo dominante, fundado nos seus interesses específicos, é porque de algum modo absorveu (e absorve) das classes subalternas muitas das suas reivindicações, por mecanismos que vão desde a absorção nos limites de suportabilidade da burguesia à metamorfose pura e simples daquelas reivindicações; a essas variações, intimamente associadas à correlação de forças dada em cada formação social em cada momento histórico, corresponde, também, a maior capacidade ou possibilidade da burguesia em jogar com diferentes preceitos liberais que respondem ou desviam as reivindicações fundamentais das classes subalternas. (*ibid*, 1984 p. 29)

Esse entendimento da incorporação das reivindicações das classes populares pela ideologia liberal aponta que a implantação da educação pública acompanhou os movimentos contraditórios entre a classe burguesa que subia ao poder e o crescente aumento e combatividade do proletariado. Diante deste aspecto, “a função social da autoridade é permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo de sua capacidade” (CUNHA, 1991, p.28), assim o proletariado não poderia ter argumentos de que o sistema não o favorecia.

Em períodos de revolução, a burguesia levantava as bandeiras da escola pública, universal e gratuita. Reivindicação essa que esteve na base das lutas do Terceiro Estado quando da tomada do poder. Não eram bandeiras só burguesas, mas eram bandeiras, também, requeridas pelas classes populares e proletariado, assim explicitado:

[...] é importante resgatar o caráter pendular da educação ao longo da história, acompanhando os vaivens do contraditório processo das lutas entre classes e frações de classe, notadamente entre burguesia e proletariado. Quando se instauram processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classes populares, participação e presença social e política, igualmente avançam as

propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando em seguida, reorganiza-se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passado o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida da ideologia liberal. (WARDE, 1984, p. 79)

A citação seguinte permitirá, também, compreender o papel da escola na sociedade burguesa, as razões pelas quais ela foi reivindicada pelas classes populares, uma vez que havia uma crença de que a escola, pelo menos idealmente, seria capaz de lhes promover uma ascensão social:

Sua função mais importante não era utilitária, a despeito dos retornos financeiros potenciais a uma inteligência treinada e ao conhecimento especializado em uma era baseada, crescentemente, na tecnologia científica, não obstante tal educação abrir um pouco mais amplamente as carreiras à meritocracia do talento, especialmente na própria indústria educacional, que se expandia. O que contava era a demonstração de que os adolescentes tinham condições de adiar a tarefa de ganhar a vida...

[...] A educação formal, preferivelmente coroada por algum diploma, havia sido, até esse momento, irrelevante para elevação à burguesia, exceto no caso das profissões cultas dentro e fora dos serviços públicos, em cujo treinamento consistia a principal função das universidades....

[...] A instrução escolar oferecia, acima de tudo, um bilhete de entrada para as faixas médias e superiores reconhecidas da sociedade e um meio de socializar aqueles que eram admitidos, de modo a distingui-los das ordens inferiores. A própria idade mínima em que se deixava a escola, para esse tipo de ingresso – cerca de 16 anos – garantia aos rapazes, em alguns países onde havia alistamento militar, a classificação como oficial em potencial. Crescentemente, a educação secundária até a idade de 18 ou 19 anos tornava habitual nas classes médias; e era normalmente seguida de educação universitária ou de treinamento profissional superior. (*ibid*, 1984, p. 245 – 247)

E ainda com CUNHA (1991, p.34):

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno. A escola assim preocupada com o Homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações.

A bandeira da escola pública e universal não foi somente conquista e benevolência da burguesia, por conseguinte, é também, fruto da reivindicação das classes média e da popular que viam na educação formal, um mecanismo de ascensão social.

A educação cumpriria, então, com o papel de oferecer a tão propalada mobilidade entre as classes que os liberais defendiam e ainda defendem. Contudo, com as pressões da classe popular pelo aumento de mais escolas e mais oportunidades educacionais, a classe dominante acaba dando o que lhe é pedido: escolas distantes da realidade social, com “métodos novos” que ajudam a capacitar os “cidadãos”, aptos ao trabalho e preparados para atuarem nesta sociedade.

Com base nesse entendimento acerca do Liberalismo e das suas influências na educação é preciso caracterizar o discurso de teóricos escolanovistas, Anísio Teixeira juntamente com Lourenço Filho, aqui no Brasil, expoentes da divulgação do pensamento escolanovista que muito influenciaram o pensamento educacional brasileiro. Ao falar de escolanovismo entre nós, há de se destacar principalmente o pensamento de Anísio Teixeira, contudo, deve-se admitir, também, a importância das discussões de Lourenço Filho.

Anísio Teixeira é considerado educador de referência, e, ainda hoje é chamado de “progressista”, principalmente, nos cursos de formação de educadores. O “senso comum” escolanovista, divulgado pelas interpretações de suas ideias, continua sendo largamente difundido nos meios acadêmicos. Warde (1984, p.9) ao analisar a relevância dos pensadores escolanovistas destaca que:

Decidi analisar e recompor essa tendência de pensamento (liberalismo-escolanovista) através de dois dos seus maiores representantes: Anísio Teixeira e Lourenço Filho, por entender que ambos representam a maior e mais significativa sobrevivência do escolanovismo hoje, principalmente nos cursos de formação dos educadores, menos sob a forma de referência explícita (por exemplo, pela inclusão de seus textos na bibliografia desses cursos) e mais pela reprodução dos seus modos de captar os problemas educacionais, explicá-los e para eles propor soluções. Mais do que sobrevivências principais a nível dos cursos formais de preparação docente, eles representam importante referência dos muitos que legislaram sobre a educação (lembrar a título de exemplo a presença de Anísio Teixeira na Lei 5.691/71, via Valnir Chagas). Acrescentava-se a isso, a constatação de que muitas das “experiências” educacionais do final da década de 50 e começo da seguinte, que aprendemos a pensar no pós-68 como populares, progressistas, haviam tido a marca daqueles pensadores (lembrar aqui, mais uma vez, a presença de Anísio Teixeira, no projeto original da Universidade de Brasília; dele mesmo, de modo menos explícito e sistematizado, no pensamento de Paulo Freire).

A influência do Liberalismo, um dos traços marcantes da trajetória de Teixeira, advém de sua formação bacharelesca e humanista. Foi aluno dos jesuítas e formou-se advogado, mas em nada a formação em direito se contraporia a uma tendência liberal.

Anísio Teixeira conviveu como discípulo de John Dewey na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, onde sofreu maior influência do liberalismo norte-americano, nos finais dos anos 20. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 20 e 30, foi figura expressiva na efervescência das idéias relativas a um “novo” tipo de educação e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – documento dirigido ao governo Vargas e à nação, que se pautava na defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita. Ressaltamos que esse Manifesto é respaldado pelos princípios pedagógicos inspirados em Dewey e Kilpatrick.

Destacam-se, além de Anísio Teixeira, outros signatários: Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Lourenço Filho, Roldão de Barros, etc. Enfim, um grupo formado por pessoas das mais diversas orientações políticas, de liberais aos simpatizantes do socialismo. Ghiraldelli Jr (1991) diz que o documento acabou tendo um caráter elitista, já que a sua marca fundamental foi dada por Fernando de Azevedo, enquanto redator do Manifesto dos Pioneiros.

[...] os liberais igualitaristas (e mesmo os socialistas) tinham como paradigma o pensamento de Anísio Teixeira. Para Anísio a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Era a tese escolanovista de uma escola renovada, com o intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade. Os liberais elitistas tinham seu expoente máximo no redator oficial do “Manifesto”, Fernando de Azevedo. Ao contrário de Anísio, que fora discípulo de Dewey, Fernando de Azevedo buscou casar os princípios pedagógicos deweyanos com a sociologia de Émile Durkheim (1858 – 1917) e de Pareto (1848 – 1923). Para Azevedo a escola deveria ter um papel de formadora de elites, sendo que a educação apenas rearranjaría os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões. Uns iriam para o trabalho manual e outros para a produção intelectual; a escola redistribuiría as pessoas de acordo com o talento. Para Fernando de Azevedo a escola seria democrática à medida que possibilitasse a mobilidade social, de acordo com uma hierarquização não com base em privilégios de sangue ou outra coisa qualquer, mas sim pela competência, (GHIRALDELLI, JR, 1991, p. 42 – 43)

Os representantes da Escola Nova também pensaram em reformar a educação como forma de adequar o homem às exigências postas pelo modo de produção capitalista. Merece destaque, neste estudo, o discurso de Anísio Teixeira que, aqui no Brasil, reflete a visão escolanovista de um dos seus maiores expoentes - Dewey - que difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, cujo princípio dá ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização.

Emerge assim, embasado nesse ideário, o movimento escolanovista, corrente de pensamento que tem base nas idéias do educador norte-americano John Dewey (1959, 1979), considerado a alma máter do movimento que coloca a criança como verdadeiro centro do processo pedagógico, adotando as concepções de pragmatismo e de democracia como fundamentais para a educação, “Dewey contesta Platão por não ter reconhecido o caráter único de cada indivíduo, cada um constituindo a sua própria casta, havendo a existência de infinita variedade de tendências ativas e de combinações dessas tendências.” (CUNHA, 1991, p.45)

Nessa perspectiva, o indivíduo será, portanto, a base desse novo sistema de pensamento. Uma nova compreensão de homem surge enquanto sujeito do processo de construção do conhecimento, capaz de modificar as suas relações com a natureza, na condução de uma nova forma de interação e apreensão deste. Valoriza-se a capacidade dos alunos de pensar e refletir, preparando-os para a compreensão da realidade e para sua problematização.

É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas deve procurar fazer com que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos. Uma sociedade dividida em castas necessita unicamente preocupar-se com a educação da casta dirigente. Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer com que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. (DEWEY, apud CUNHA, 1991, p.46)

Destaca-se a posição da doutrina em considerar a educação como ferramenta de correção das distorções existentes definindo-se, assim, o papel social atribuído à educação no pensamento liberal, que é o de construção do progresso individual, sendo o homem a preocupação central da escola, não importando suas tendências políticas ou mesmo sua crença. Essa postura vem

reafirmar que a educação não pode estar a serviço de nenhum segmento social, mas, de forma imparcial, deve estar focada no indivíduo como ser humano pleno.

O respeito ao indivíduo, até mesmo como um de seus princípios, conduz a lógica do pensamento liberal a acreditar que o desenvolvimento do homem se dá através dos valores individuais e que somente a escola centrada nessa concepção de homem tem a capacidade de contribuir para a revelação desses valores, a partir das vocações desenvolvidas em cada indivíduo. A sociedade, nesse contexto, deverá ser formada por cidadãos talentosos, motivados e motivadores, fatores que determinarão sua posição no seio dessa sociedade, levando-os a ocupar posições de destaque na hierarquia social.

O Movimento Escolanovista colocou em evidência as discussões em torno da democracia, do pragmatismo, do exercício da autonomia, da vida no campo, do ensino individualizado, da preocupação com a adaptação do indivíduo ao meio social e do respeito às etapas de desenvolvimento de aprendizagem da criança. Enfatiza que a escola não é um espaço de preparação para a vida. Ela é a própria vida. Assim,

As escolas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade. (DEWEY, 1978, p.21)

Corroborando com o pensamento de Dewey, situa-se, por conseguinte, que o discurso da Estratégia Metodológica Escola Ativa – acaba confirmando como papel da escola: o de formação quase que exclusiva de valores, em conformação com a ordem vigente e com ênfase nos preceitos liberais, principalmente, no que diz respeito ao discurso de que a ascensão social acontece de acordo com as possibilidades de cada um, é de plena responsabilidade de cada indivíduo, realçando – o individualismo, também preceituado no discurso da Declaração Mundial dos Direitos Humanos e na LDBEN 9.394/96.

3.3 O Projeto Escola Ativa – uma estratégia desenvolvida para as classes multisseriadas

No atual contexto da globalização da economia, das discrepâncias sociais, da inovação tecnológica, o sistema educacional brasileiro tem disponibilizado para a população inúmeros projetos com o intuito de ampliar o nível de escolaridade.

As diversidades regionais, urbanas e rurais sempre vão se remeter para a necessidade de alternativas que colaborem para a universalização do ensino e, conseqüentemente, para a elevação do nível de escolaridade da sociedade como um todo. Nessa perspectiva, além das tradicionais classes unisseriadas, o poder público tem desenvolvido o ensino em classes multisseriadas, principalmente na zona rural, visando à inclusão de alunos na educação formal.

A problemática do ensino de pouca qualidade nessas classes, e/ou até a desconsideração dessas, é muito antigo nas políticas educacionais. É no contexto de aprofundamento de pressões sociais pela democratização do acesso à escola pública com qualidade social, de organização e fortalecimento de movimentos sociais na década de 1990, que o governo federal também pressionado por organismos internacionais, com já foi ressaltado, frente aos os índices alarmantes de insucesso escolar, assume iniciativas de reversão do quadro de abandono a que as populações rurais estiveram submetidas, entre os quais se destaca a problemática das classes multisseriadas, enfrentada a partir da implementação do Projeto Escola Ativa.

Implantado em 1997 pelo Projeto Nordeste/MEC em parceria com estados e municípios da região Nordeste, o Escola Ativa, expandiu-se, posteriormente, para alguns estados das Regiões Norte e Centro-Oeste por meio do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola/ Fundescola na perspectiva de melhoria do ensino de classes multisseriadas. A prioridade a essas regiões decorre do fato de que elas concentram a maior parte da população rural brasileira e possuem proporcionalmente maior número de estabelecimentos com classes multisseriadas. Em todo o País, elas respondem pela oferta de mais de 1,8 milhão de classes que se concentram nas áreas rurais, conforme dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

O Escola Ativa contou e conta atualmente com financiamento do Governo Federal e do Banco Mundial, sendo implementado, principalmente, em Zonas de Atendimento Prioritário, denominadas de ZAP, formadas por microrregiões com municípios definidos pelo Ibge em parceria com as Secretaria

de Estaduais e Municipais da Educação e consiste em um instrumento da política educacional, para o desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em classes multisseriadas é difundido, pela oficialidade, como uma estratégia metodológica que se ancora nos fundamentos escolanovistas, que pauta uma organização curricular, pretensamente, voltada para a realidade das classes multisseriadas.

A organização de alunos de séries diferentes em uma mesma classe é muito comum no meio rural brasileiro e tem ganhado espaço na formulação e implementação de ações específicas para educação do campo, uma vez que a baixa densidade demográfica das áreas rurais dificulta a concentração do alunado em classes separadas por série.

Segundo os dados da Coordenação Geral de Educação do Campo do Secad/MEC, em 2008, período em que o Projeto foi avaliado, pela primeira vez, o Escola Ativa encontrava-se implantado em 19 Unidades Federativas, das quais não foram fornecidos dados de 03, atendendo a 3.793 mil escolas, 107.634 alunos, 5.145 turmas, 4.924 docentes e 422 municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, conforme:

Quadro 01 – Número de municípios, escolas, turmas, professores e alunos do Projeto Escola Ativa, por Unidade Federada – Brasil – 2008

UF	Município	Escola	Turma	Prof.	Série				
					1ª	2ª	3ª	4ª	Total
PI	6	46	137	59	59	266	244	213	1.001
RN	37	280	410	410	410	1.530	1.376	1.330	5.784
TO	8	56	78	78	78	255	234	100	882
SE	3	37	45	45	45	227	186	140	758
MA	27	339	375	375	375	2.780	2.170	1.939	10.423
RR	3	10	15	15	15	47	62	52	206
BA	88	693	1.020	970	970	2.209	1.905	1.452	8.532
AL	29	140	225	221	221	1.459	1.136	106	4.379
RO	6	66	79	79	79	29	22	36	120
PE	9	379	379	379	379	2.842	2.842	2.842	11.368
PB	30	711	711	711	711	5.332	5.332	5.332	21.328
AC	3	31	34	34	34	220	209	151	907
PA	7	81	94	94	94	1.796	1.477	1.164	6.611
AP	15	157	349	349	349	2.467	2.467	2.467	9.868
CE	145	699	1.091	1.002	1.002	6.659	6.465	4.723	24.233
MT	6	68	103	103	103	370	316	349	1.234
Tot.	422	3.793	5.145	4.924	4.924	28.488	26.443	22.396	107.634

Fonte: Coordenação Geral de Educação do Campo SECAD/MEC, 2008.

Observando o quadro, percebeu-se que o número de alunos do 1º ano, aparece em menor quantidade que o número de alunos dos anos subsequentes. Certamente esse é um fato questionável, portanto merece ser analisado, pelos que fazem o Programa bem como pelos gestores responsáveis pelos municípios.

Atualmente (2009), o Programa Escola Ativa, tornou-se uma política pública educacional e expandiu-se para os 27 estados brasileiros. Segundo informações da Secad, o Programa encontra-se implantado hoje, em 2.337 municípios, atendendo a 30.743 escolas, 738.399 alunos, 65.653 turmas e 36.474 professores.

O Projeto Escola Ativa constitui-se em uma estratégia metodológica para as classes multisseriadas, utilizando em sala de aula, como proposta de gestão, vários elementos de caráter pedagógico/administrativo cuja operacionalização tem como objetivo geral melhorar a qualidade do ensino nessas classes.

Como já foi citada anteriormente, essa estratégia se inspira nos princípios pedagógicos da Escola Nova, que propõe o rompimento com a educação tradicional, passiva e autoritária e explicita sua intencionalidade, assim descrita:

A diferença entre a Escola Tradicional e a Escola Ativa não consiste em que a vida social falte na primeira e exista na segunda; a diferença deve encontrar - se antes no fato de que, enquanto na primeira a vida social encara quase exclusivamente as relações de cada aluno com o professor dentro de um quadro de autoridade e de passividade, na segunda encara oficialmente as relações dos alunos entre si (o trabalho de grupo, os serviços a favor da comunidade o exercício do direito de iniciativa, a discussão, a criação de organismos de interesse comum, etc). (BARTOLOMEIS, 1984, p. 28)

Essa estratégia metodológica tem como princípios norteadores a valorização do aluno como ser livre, ativo e social, o professor como facilitador no processo de aprendizagem do aluno e a comunidade como parceira na transmissão de saberes cultural e social, nas atividades empreendidas na Escola.

É atribuída importância a esses princípios no momento em que o Projeto Escola Ativa se apropria deles, buscando redimensionar as práticas pedagógicas dos professores, tornando-os importantes na compreensão do ensino, em classes multisseriadas. Nesse sentido, ações como as do Projeto Escola Ativa são essenciais para a formação das crianças da zona rural ou das zonas periféricas dos centros urbanos.

A Escola Nova, segundo o Fundescola (1999), balizou a Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa - que se destina às escolas com classes multisseriadas e se propõe no processo ensino aprendizagem estabelecer: uma relação estreita entre escola e comunidade; promover a formação de valores cívicos e democráticos, através de estratégias vivenciais como o governo estudantil para o fomento de hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade, participação e tolerância, etc. – nos seguintes princípios: afeto como base na formação humana; experiência natural conforme a natureza espontânea da criança; adaptação do ambiente para estimular a aprendizagem; construção do conhecimento pelo próprio educando por meio de suas ferramentas conceituais e morais; bom professor é aquele que o aluno considera exemplo ou modelo de comportamento; a individualização e a formação da personalidade, uma vez que as diferenças não são apenas orgânicas, mas também decorrem da experiência de cada um; anti-autoritarismo e co-gestão, já que o aluno não aprende nem se forma passivamente sob a autoridade do professor; atividade grupal, favorecendo a socialização, o desenvolvimento intelectual e moral e a atividade lúdica, propiciando o equilíbrio emocional do aluno e o meio com o qual interage.

As concepções que fundamentam o Projeto Escola Ativa são baseadas na compreensão de que para se obter mudanças no ensino tradicional, melhorar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, deve-se considerar:

- a aprendizagem ativa, cooperativa e centrada no aluno;
- a avaliação contínua e processual e promoção flexível;
- a recuperação paralela;
- a periodicidade de cursos de formação para os professores e técnicos pedagógicos estaduais ou municipais.

Há de se ressaltar, por conseguinte, que o modelo apresentado pelo Projeto, segundo Adurramán (1999), propõe, também: auto-aprendizagem, trabalho em grupo, ensino por meio de módulos, livros didáticos especiais, participação da comunidade, capacitação permanente de professores e supervisor, bem como o acompanhamento sistemático aos alunos e professores.

Essa Estratégia Metodológica organiza-se por meio dos seguintes componentes: curricular, capacitação e acompanhamento, comunitário e

administrativo que combinados entre si por meio dos elementos de gestão em sala de aula, dos guias de aprendizagem, do governo estudantil, dos cantinhos de aprendizagem e da biblioteca de sala de aula, da capacitação de professores, dos microcentros e da participação da comunidade compõem a estratégia, com a premissa de que a educação do aluno requer uma intervenção simultânea e coerente entre professores, supervisores, família e comunidade, conforme explicita Schiefelbein (1993, p. 19-23):

- **Componente Curricular** relacionado à oferta dos conteúdos que são trabalhados na sala de aula por meio de cada elemento da estratégia Escola Ativa. Os elementos são estratégias vivenciais utilizadas para desenvolver competências relacionadas aos conteúdos previstos para as aulas. O componente curricular é composto pelos guias de aprendizagem, cantinhos de aprendizagem, governo estudantil e biblioteca aula, todos esses denominados de elementos do componente curricular.

- **Guias de Aprendizagem:** elemento do componente curricular são livros didáticos específicos para utilização nas classes multisseriadas que adotam a estratégia Escola Ativa, elaborados de forma modular e auto-instrucional, permitindo ao aluno caminhar no seu próprio ritmo. Estimulam os alunos na busca dos recursos contidos nos Cantinhos, apoiando-os na construção dos conhecimentos. Em muitos módulos os recursos contidos neles são fundamentais para o desenvolvimento das atividades.

- **Governo Estudantil** – elemento do componente curricular viabiliza e legitima, através do voto, a participação ativa e democrática dos alunos na gestão da escola, quer na parte administrativa, quer na pedagógica.
– Constitui-se em uma estratégia curricular que favorece o desenvolvimento afetivo, social e moral dos alunos por meio de situações vivenciais. Preceitua que, por meio do governo estudantil, os alunos aprendem a atuar com responsabilidade na organização e administração da escola, além de desenvolverem a capacidade para comunicar-se, para pensar, refletir, criar, analisar e tomar decisões.

- **Cantinhos de Aprendizagem:** elemento do componente curricular caracteriza-se como espaços montados pelos alunos, professores e comunidade organizados, na sala de aula, com a participação dos alunos e professores, com recursos naturais, materiais fabricados e/ou industrializados, cujo objetivo é desenvolver o hábito da investigação, da pesquisa. São essenciais na construção de saberes, estes, numa íntima relação, apóiam os Guias de Aprendizagem na exploração dos conteúdos ali expostos em forma de questionamentos, explicações, etc... Geralmente estão organizados por área do conhecimento.

- **Biblioteca de sala de aula:** elemento do componente curricular organizada na sala de aula com o objetivo de fomentar a pesquisa e/ou para adicionar conhecimentos quando o aluno tem um ritmo acelerado em relação aos colegas, encaminham-se esses alunos para que ele tenha um complemento por meio de auto-aprendizagem, preparando-o para o estudo em outro módulo.

Além do componente curricular com seus elementos Schiefelbein (1993, p.20), destaca mais outros três, assim descritos:

- **Acompanhamento, Avaliação e Capacitação em serviço** - um dos componentes da estratégia que se concretiza no processo de

acompanhamento pelo supervisor e/ou nos - **Microcentros** – são momentos de formação continuada que ocorre quinzenalmente, cujo objetivo é intercambiar experiências de trabalho e estudar temas de interesse e necessidade do grupo, principalmente ao que se refere aos **conteúdos curriculares das áreas de ensino e de formação científica**. Esse componente destina-se ao planejamento e promoção de encontros, cursos ou reuniões para a formação continuada dos técnicos e professores, fortalecendo as experiências de sucesso e intervindo nas distorções detectadas. É responsável pela realimentação dos conteúdos vistos nos encontros de formação e pelo assessoramento pedagógico ao professor em sua sala de aula e escola para orientação e correção das ações que se fizerem necessárias, para valorização do avanço observado e motivação para continuidade das ações.

- **Comunidade** - componente voltado para fortalecimento das relações escola-família-comunidade, para valorização comunitária e resgate cultural, razão pela qual propõe relações estreitas entre ela a família e a escola visando educar indivíduos com identidade pessoal e cultural, capazes de compreender a sociedade na qual vivem e participar ativamente dela.

- **Administrativo** - componente voltado para a organização da documentação escolar, a legalização e a institucionalização da estratégia metodológica Escola Ativa junto aos conselhos de educação.

Pode-se perceber nos estudos que, pela sua especificidade, essa estratégia considera como de fundamental importância o trabalho realizado por meio de situações vivenciais que objetivam a aprendizagem e a participação, que estimulam hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade e participação na gestão da escola pelos alunos, bem como promovem a melhoria da atuação dos professores em sala, o envolvimento da família e comunidade, também, nas decisões da escola. Acrescente-se, todavia, que as crianças podem ajudar seus pais em algumas atividades locais como as de produção, sem afetar a qualidade de sua aprendizagem e, sem precisar abandonar definitivamente a escola. Esta, por sua vez, deve funcionar como centro de informações e como fonte integradora da comunidade.

Na concepção de Colbert (1987) esse projeto diferencia-se do ensino tradicional porque preceitua que:

- o aluno deve ser o centro do processo ensino aprendizagem;
- o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno é fundamental;
- o acompanhamento sistemático tanto do professor em relação ao aluno quanto do técnico em relação ao professor é condição relevante para a aprendizagem;
- a avaliação processual e a promoção flexível podem ocorrer de acordo com o ritmo e progresso de cada aluno;

- o estímulo à pesquisa e autonomia na construção do conhecimento são imprescindíveis ao desenvolvimento do aluno e do professor;
- a valorização da cultura local porque estimula o aluno a respeitá-la;
- impõe mudança no papel do professor que é tido como orientador e não como detentor do conhecimento;
- a aprendizagem deve ser baseada na liberdade, confiança, compreensão respeito, responsabilidade, cooperação, na participação, no afeto e na organização;
- prima pelo envolvimento da família e comunidade nas ações escolares.

A autora destaca, também, que o conceito de repetência, na Estratégia, é eliminado, pois o regime de progressão continuada permite ao aluno avançar para a série seguinte, em qualquer período do ano letivo, desde que tenha concluído, satisfatoriamente, o conteúdo do módulo inerente à série que ele está cursando, ou seja, com base nos preceitos dessa Estratégia não há retenção do aluno quando ele consegue avançar. Para tanto, ele é avaliado por módulo de aprendizagem¹⁹ e não por série, sendo seu desenvolvimento registrado em fichas de acompanhamento e progresso.

Tendo em vista a estrutura do Projeto Escola Ativa, o professor precisa estar devidamente apropriado da estratégia do Projeto, para atuar na sua prática docente, pois, qualificá-lo, torna-se condição essencial no Projeto. Partindo desse princípio, o Projeto Escola Ativa organiza sua proposta de capacitação permanente aos professores²⁰, especificamente, no primeiro momento, direcionando-a para o entendimento da Estratégia. Segundo Adurramán (1987 p.25-26):

O modelo de formação docente tradicional é incompatível com o método pedagógico da nova escola. Essa escola exige a promoção de ensino ativo, a participação, o pensamento crítico, a criatividade, o trabalho cooperativo e a educação personalizada, capaz de satisfazer a diferentes ritmos de aprendizagem e características individuais. No entanto, os professores não experimentaram qualquer metodologia ativa no seu próprio processo de formação ou capacitação em serviço, ou seja, carecemos de professores formadas com metodologias ativas e personalizadas.

¹⁹ Refere-se aos conteúdos de cada Guia/Livro Didático, divididos por unidades. Cada unidade corresponde a um módulo.

²⁰ O projeto de capacitação de professores elaborado pelo MEC/ Fundescola (1999) explicita a base teórico metodológica do Projeto Escola Ativa, fundamentada na perspectiva da Escola Nova.

Para Colbert (1987), a capacitação dos professores constitui-se em um dos mais importantes elementos da Estratégia Metodológica Escola Ativa, pelas mudanças que esta impõe à prática pedagógica de professores e supervisores e, conseqüentemente, na construção do conhecimento do aluno. A autora justifica sua preocupação com base em critérios como: a formação inadequada, a dificuldade de inovar e exercitar a criatividade, as dificuldades na construção e apropriação de novos conhecimentos, critérios essenciais para a aplicação da Estratégia na escola e, principalmente, para quem trabalha com grupos de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes idades, além do enfrentamento às elevadas taxas de repetência e evasão e do ingresso tardio de muitas crianças à escola.

A autora destaca que, ademais da capacitação de professores, um outro elemento importante é a gestão vivenciada no **governo estudantil** - elemento curricular que favorece ao desenvolvimento afetivo, social, moral e cívico dos alunos por meio de situações vivenciais. O governo estudantil é constituído por um conselho diretor composto por um presidente, um vice-presidente, um secretário e outros agentes (variando de acordo com a decisão e as necessidades de cada escola). A forma de eleição ocorre por meio de votação de todos os alunos. Esse conselho tem a responsabilidade de coordenar o trabalho dos comitês e grupos de trabalho por meio de líderes e auxiliares e, também, orientar, dinamizar, participar e controlar a ação da gestão estudantil, com a orientação do professor.

O governo estudantil, para funcionar bem, utiliza vários instrumentos em sala de aula, como livro de confidências, fichas de controle da frequência, caixa de sugestão, livro de participação, caixa de compromissos, somando-se a esses instrumentos a ação dos comitês formados por alunos de diferentes séries ou níveis de escolaridade sob a coordenação de um líder. A participação nesses comitês é voluntária, o aluno opta por aquele que mais lhe interessa.

A escolha do líder dos comitês acontece, também, por meio de votação. Ao ser eleito, esse líder assume várias responsabilidades assim explicitadas em documentos oficiais, segundo (BRASIL, 1999) - identificar as necessidades da escola, coordenar a atribuição de responsabilidades aos membros do comitê, preparar relatórios mensais sobre o trabalho do comitê para apresentação na assembléia geral, zelar pelo cumprimento das funções do comitê, dirigir

democraticamente as reuniões do comitê, dirigir o trabalho, elaborar planos, definir formas de executar cada ação, executar as ações programadas e avaliar permanentemente seu trabalho, solicitando orientação ao professor quando necessário.

O livro de confidências é uma agenda onde o aluno tem a liberdade de se expressar livremente. Este instrumento é essencial para que ele desenvolva a percepção que tem de sua vida, pois descreve suas inquietações, desejos, problemas, suas preferências, o que pensa, ou seja, ou faz um relato das atividades de seu dia. Além disso, exercita a escrita e a compreensão do que escreveu. Os alunos que ainda não dominam a escrita devem ser estimulados a escreverem ou desenharem o que estão sentindo.

O único autorizado para a leitura desse instrumento é o professor sendo-lhe facultado esse direito pelo fato de poder melhor conhecer seus alunos. Conforme sugere o nome, esse conteúdo é confidencial não podendo, portanto, se tornar público, exceção feita apenas para a família, quando se fizer necessário.

O controle da presença é feito pelos próprios alunos em fichas, estimulando-os a assumirem a responsabilidade de seus atos, como por exemplo: de ir à escola por prazer e não por obrigação. Esse instrumento pode ser uma ficha individual ou coletiva, porém, o mais significativo nele é a construção da responsabilidade não pela imposição, e sim pelo livre arbítrio, uma vez que é ele próprio quem organiza sua presença. No final de cada mês, esse instrumento é entregue ao professor para que ele, discretamente, compatibilize-o com suas observações e anotações.

A caixa de sugestão - instrumento, confeccionado pelos alunos - é disponibilizada em sala de aula para que estes expressem suas inquietações e sugestões de cunho administrativo, pedagógico e pessoal para a melhoria e desenvolvimento da gestão da sala de aula. Serve, também, como instrumento de comunicação entre o professor e seus alunos, possibilitando aos tímidos um meio para expressar suas opiniões. A orientação para o trabalho com esse instrumento consta do planejamento diário como possibilidade de exercitar a leitura. Ao professor cabe assegurar que no momento da leitura haja o respeito às opiniões, sem aborrecimentos e sem represálias.

No livro de participação é utilizado o registro dos avanços dos alunos nos campos: sócio-afetivo, cognitivo, suas habilidades e competências

desenvolvidas na área de conhecimento em que o aluno mais se destacou (linguística, lógico-matemática, ciências naturais ou sociais, artes, etc), sendo feito um breve relato de como foi alcançado este resultado, além da data, o dia da semana e o mês. Propicia, ainda, identificar os talentos pessoais de cada aluno, sendo estes estimulados a superarem seus próprios obstáculos. Por meio desse instrumento, o professor pode trabalhar a autoestima e procede a descoberta dos talentos, motivando os alunos na tentativa de evitar a evasão escolar. No final do ano letivo, deve ser promovido um evento na escola chamado: “Dia das conquistas,” ocasião em que são divulgados os trabalhos para os pais e membros da comunidade.

“Dia das conquistas” é, portanto, a denominação dada às reuniões organizadas pelo professor e pelos líderes do Governo Estudantil com a participação de pais, comunidade e autoridades para intercambiar, avaliar e promover as atividades acadêmicas, organizacionais, sociais, culturais e recreativas da escola e da comunidade.

Para que a escola sirva como ponto de referência nas comunidades, bem como para que haja a divulgação e valorização da cultura são usados instrumentos como a: monografia da comunidade (visa conhecer, recuperar e valorizar a vida cultural da população), ficha familiar (levanta as informações sobre as famílias da comunidade tipo: número de famílias residentes no local, escolaridade de seus membros, principais ocupações e necessidades nas áreas de saúde, moradia, lazer, saneamento, etc) e croqui/maquete (mapa/planta alta da comunidade – elaborada com a participação da família e permite a localização da região e do município onde se situa a escola, bem como para a informação de toda a estrutura física do povoado com todos os perigos que possam ser enfrentados pela criança ao se deslocar para a escola).

Em relação ao elemento Guias de Aprendizagem a autora explicita que ele desempenha, também, importante função na Estratégia. São estruturados em unidades, módulos e seções que correspondem às atividades básicas, práticas e de aplicação e compromissos. Possuem textos que facilitam a autonomia e o processo de aprendizagem, centrado no aluno.

Os Guias, em sua estrutura, possuem atividades interativas que dinamizam a aula estimulando a participação dos alunos, convidando-os para reflexões em grupo, discussões de conceitos, respeitando os conhecimentos

prévios para melhorar os resultados da aprendizagem. Também fornecem também instruções que orientam como as atividades devem ser executadas possibilitando, desse modo, comparar os conhecimentos adquiridos com os novos, a partir de questionamentos e problematizações. Buscam integrar a família na aprendizagem do aluno uma vez que propõem atividades que podem ser desenvolvidas individualmente, com a sua família ou com membros da comunidade.

Colbert (1987) explicita que os Guias promovem a utilização dos materiais didáticos dos cantinhos de aprendizagem e de recursos disponíveis na comunidade, além de oferecerem vantagens assim destacadas:

- centralizam o processo de aprendizagem no aluno;
- possibilitam que os alunos avancem no seu próprio ritmo de aprendizagem e sejam aprovados com flexibilidade;
- integram conteúdos, processos e a prática pedagógica;
- promovem a aprendizagem cooperativa mediante a interação permanente dos alunos com seus companheiros, com professores e com seu ambiente físico e social;
- estimulam o desenvolvimento da capacidade de pensar, de raciocinar criticamente e de se comunicar;
- promovem a aprendizagem significativa, estimulando o aluno a colocá-la em prática e aplicá-la em situações cotidianas, particularmente com sua família e comunidade;
- desenvolvem uma relação mais estreita entre a comunidade e a escola, por meio do envolvimento e apoio dos pais nas atividades desenvolvidas pelo aluno na escola;
- promovem avaliação diagnóstica, processual, formativa e a retroalimentação permanente;
- levam em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e seus interesses;
- promovem a construção social de conhecimentos;
- dinamizam a utilização de diversos recursos de aprendizagem, portadores de textos diversos e materiais didáticos dos cantinhos de aprendizagem;

- desenvolvem temas fundamentais dos planos e programas de estudo, permitindo que sejam adequados em nível regional, municipal e estadual e às condições, características, recursos e necessidades de cada comunidade;
- facilitam a gestão da classe multisseriada, o planejamento e o desenvolvimento das aulas pelo professor;
- favorecem a atualização permanente dos conhecimentos dos professores, colocando-os na postura de eternos aprendizes;
- qualificam o papel do professor como orientador e avaliador da aprendizagem e evitam que ele se limite a passar instruções rotineiras aos alunos;
- articulam a capacitação em serviço com a prática na sala de aula;
- equilibram o trabalho personalizado com a aprendizagem cooperativa e estimulam o desenvolvimento da capacidade de pensar.

Os Guias seguem processos lógicos de aprendizagem porque partem do conhecimento do aluno - esquema existente – pois permitem a comparação de conhecimentos entre os alunos, destes em relação ao professor, com a família e com a comunidade; dos alunos em relação a outras fontes de pesquisa; possibilitam que ele assimile um novo conhecimento através de problematizações e/ou questionamentos, assimilação, conflito – desequilíbrio; incentivam a tomada de soluções em grupo; dinamizam consultas em outras fontes, outros livros existentes na escola, cantinhos de aprendizagem, família; comunidade; permitem que o aluno valide, confronte ou complemente os novos conhecimentos com o professor; estimulam o gosto pela leitura e pela escrita; possibilitam que o aluno aplique os conhecimentos em situações práticas de sua vida a partir de necessidades; interesses; características da comunidade.

A autora destaca, também, os Cantinhos de Aprendizagem como elementos estratégicos da metodologia, cujo pressuposto é o de que o processo de aprendizagem deve contemplar permanentemente caminhos metodológicos que possam permitir ao aluno operar, experimentar, pesquisar, praticar e manipular objetos reais.

De acordo com o que propõe a metodologia, os Cantinhos de Aprendizagem são importantes na medida em que proporcionam aos alunos oportunidades de aprender através de processos indutivos, manipulando, observando, operando e trabalhando com os materiais disponíveis neles; facilitam

ao aluno pesquisar nos intervalos das aulas os assuntos que mais lhe chamam atenção ou lhe agradam e trabalhar por iniciativa própria em pequenos grupos, desenvolvendo, assim, o senso de responsabilidade e a individualização do ensino; ajudam o professor a identificar as atitudes e vocações dos alunos; oferecem variedades de materiais que podem enriquecer e ampliar os conhecimentos dos alunos, proporcionando satisfação àqueles que tenham trabalhos incluídos nos cantinhos ao perceberem que seus colegas os utilizam nos seus aprendizados.

Conforme Colbert (1987), as funções e vantagens dos cantinhos de aprendizagem podem ser assim enumeradas:

- proporcionar ao aluno a oportunidade de vivenciar, no espaço escolar, os conteúdos dos Guias de Aprendizagem e das atividades complementares;
- favorecer a construção, ampliação e aplicação dos conhecimentos de forma autônoma, a partir dos materiais existentes;
- despertar o espírito de pesquisa, investigação, o gosto pela leitura e o hábito de estudar por meio da comparação, da observação e da manipulação dos recursos contidos nos Cantinhos;
- proporcionar aos alunos o prazer de estar em sala de aula sentindo-se orgulhosos ao ver seus trabalhos incluídos ou expostos nos Cantinhos, e sendo utilizados pelos colegas, o que lhes proporcionará motivação para continuar produzindo, aprendendo, cuidando e preservando os bens coletivos;
- promover a troca de conhecimentos possibilitando a interação, a cooperação o respeito e a comunicação;
- ensinar a troca de experiências entre alunos de diferentes idades, professores e comunidades;
- valorizar a cultura local, por meio dos recursos construídos pelo aluno e comunidade, na ampliação dos conhecimentos anteriormente construídos;
- auxiliar o professor na identificação de habilidades e competências a partir da observação do interesse dos alunos em relação a determinados Cantinhos.

A Estratégia Metodológica Escola Ativa defende a importância do fortalecimento das relações entre escola e comunidade, com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos e projetar a escola na comunidade. É nesse sentido

que a participação da comunidade é mais um elemento estratégico da metodologia que contribui para que seus objetivos sejam alcançados.

Essa conquista é de responsabilidade do professor como agente educacional, uma vez que cada comunidade apresenta características e especificidades, muito próprias competindo ao professor conhecê-las para enriquecer sua prática pedagógica, para poder construir, então, um ambiente de bem-estar entre a escola e a comunidade. De acordo com a proposta, o professor terá também o papel de mediar a integração da família/comunidade nas atividades escolares, buscando relacionar a aprendizagem com o cotidiano da criança e projetá-la em direção à família e à comunidade.

É pertinente esclarecer que, o Projeto Escola Ativa tem fundamento na a LDBEN nº 9.394/96 e nos Aspectos Legais elaborados por Pesente e Medeiros (2001), e publicados pelo MEC. Conseqüentemente, o Projeto é concebido legalmente como uma Estratégia Metodológica voltada para as classes multisseriadas, com gestão democrática e aprendizagem centrada no aluno. A organização curricular é estruturada em séries anuais, com regimes de progressão parcial²¹.

Importa que se faça um parêntese para explicar que, no Projeto Escola Ativa, as terminologias usadas para identificar a progressão dos alunos, são – **classificado** para os que concluírem com êxito, os conteúdos contidos nos guias de aprendizagem, referentes às áreas de ensino, além de demonstrarem outras habilidades necessárias à sua progressão; **progressão parcial** para os alunos que estiverem com necessidade de continuar estudando os guias de aprendizagem, até que consigam concluí-los demonstrando competência.

Os conteúdos curriculares referentes às áreas de conhecimento são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia. O aluno utiliza livros específicos – Guias de Aprendizagem - divididos em módulos, e pode concluir duas séries em um mesmo período letivo, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um.

Nos estudos, percebeu-se que essa Estratégia pleiteia educar os alunos para a construção de uma identidade pessoal e cultural, tornando-os

²¹ **Progressão parcial** é o procedimento que permite ao aluno avanços sem mecanismos de retenção nas séries. O aluno será avaliado em cada guia de aprendizagem e ao longo de todo o processo. O desenvolvimento do aluno será registrado em fichas descritivas, devendo representar o resultado da avaliação formativa.

capazes de compreender a sociedade na qual vivem, de participar ativamente da mesma, sem, contudo, demonstrar um indicativo de proceder a uma transformação social.

Nesse estudo se expressa o interesse de realizar uma análise para contribuir com os professores e os supervisores que exercem sua ação pedagógica em Escolas que adotem o Projeto Escola Ativa, no sentido de que esses não se mantenham, apenas, na função de intelectual a serviço da manutenção da ordem vigente. Urge, pois compreender como se constroem as relações de poder e, imbuídos de uma consciência crítica contribuir como agentes de transformação social, para a difusão da contra-hegemonia.

4 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA ATIVA NO MARANHÃO

Para que se entenda como ocorreu a implantação do Projeto Escola Ativa no Maranhão, é necessário fazer uma leitura de alguns indicadores educacionais no Brasil, como acesso; distorção idade-série; rendimento escolar, com ênfase nos indicadores de permanência, evasão e repetência.

Deseja-se, no entanto, esclarecer que esses aspectos não se constituem o foco principal de análise dessa pesquisa, visto que se tem como objetivo, apenas, analisar a prática pedagógica de professores e supervisores do Projeto Escola Ativa, no município de Viana. Todavia, aqui eles serão contemplados como forma de demarcar o período de implantação do referido Projeto e melhor entendimento da totalidade na qual se insere o nosso objeto de estudo.

Em relação aos indicadores, registra-se que, nas últimas décadas, a educação brasileira vem apresentando significativas melhorias no que diz respeito ao acesso à educação – Ensino Fundamental - das crianças em idade escolar. De acordo com dados correspondentes ao período de 1980 a 2002, o país quase atingiu cobertura universal no que se refere ao índice das crianças matriculadas, passando de 81% para 97%, no referido nível de ensino. Nesse aspecto, as desigualdades regionais também reduziram, se for se considerar que a taxa de matrícula em 1980, na região Nordeste, era de 69% e, em 2002, essa taxa cresceu para 95% ²².

Apesar do avanço quanto ao acesso são grandes os desafios, uma vez que cerca de 40% dos alunos do Ensino Fundamental apresentam distorção idade-série, sobretudo em função do alto nível de repetência. De acordo com dados estatísticos (Inep/MEC), um aluno permanece estudando no Ensino Fundamental, em média, 8,5 anos e só consegue completar um pouco mais do que a 6^a série. Nesse sentido, o baixo rendimento escolar contribui, de forma acentuada, para o aumento da evasão escolar.

O quadro na zona rural se mostra mais grave, considerando que 18% da população em idade escolar, no contexto educacional do Brasil - Ensino Fundamental – encontram-se atendidas em escolas do meio rural, em condições

²² INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: censo escolar 2002. MEC. Brasília, 2002.

extremamente desvantajosas, se comparadas às escolas do Ensino Fundamental nas zonas urbanas.

A posse da terra, decorrência do modelo econômico excludente e concentrador é fator preponderante para compreender a educação rural, uma vez que as condições de vida dos trabalhadores rurais – a miséria, em sua face mais cruel: a fome; a violência no campo e a conseqüente degradação humana contribuem para expulsar o homem do campo e o expõem às péssimas condições de sobrevivência nos grandes centros urbanos. A conseqüência, no campo educacional, do êxodo rural, da baixa densidade populacional, do difícil acesso às escolas e dos povoados distantes destas, é a multisserIALIZAÇÃO do ensino.

Certamente, um desequilíbrio desencadeia outro e a articulação destes resulta na instabilidade da população rural, agudizando as situações sócio-econômicas as quais repercutem no sistema formal de ensino, mais especificamente, na organização da escola, como instituição responsável por essa formação.

Em razão do contexto delineado acima, o universo educacional da zona rural é bastante marcado pela presença de escolas isoladas unidocentes e multisseriadas, ou seja, escolas que se caracterizam pelo atendimento concomitante de uma, duas, três e até quatro séries diferentes, em um mesmo espaço físico e no mesmo turno, orientados por uma única professora.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, referentes ao Censo Escolar de 2002, indicavam que as escolas do campo totalizam mais da metade das escolas brasileiras e 64% dessas contam apenas com uma sala de aula (multisseriada). O crescimento de 3,4% de classes multisseriadas, no período de 1984 a 1997, no Brasil, totalizando 124.990 classes, é uma das facetas que expressa a envergadura do desafio educacional no meio rural do país.

Detalhadamente, a realidade educacional brasileira apresentava, então, desafios no campo da intervenção pedagógica. Dados constantes do Inep, reiterados pelo censo supramencionado, mostram que:

- 28% dos jovens acima de 15 anos, no campo, ainda são analfabetos – dois terços a mais que o índice registrado nas cidades;
- a escolaridade dos jovens do campo, apesar de ter mais do que dobrado nos últimos trinta anos, ainda é a metade da população urbana;

- a população do campo tem, em média, 3, 4 anos de estudo, enquanto que, na cidade, a população tem em média sete anos de estudo;

- a distorção idade-série no campo é de 65% da população matriculada. Na cidade, é de 50%;

- apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras (97.000 de 169.000 existentes), a metade das escolas do meio rural ainda é de uma sala de aula e 64% dessas escolas são multisseriadas;

- no Ensino Médio, apenas 4,5% dos estudantes do campo encontram vagas; 94% dos estudantes do Ensino Médio que moram na área rural estudam nas cidades e usam algum tipo de transporte escolar. Em muitos casos, essa situação leva à evasão escolar ou à migração para a cidade;

- boa parte dos professores que ensinam no campo tem formação inadequada e, apenas 9% completaram o Ensino Superior.

Em relação à educação, especificamente a Básica, de acordo com o censo escolar realizado pelo Inep, em 2004, a zona rural tinha 100.357 estabelecimentos, sendo 280.702 turmas de Ensino Fundamental, das quais 214.584 eram de 1ª a 4ª série. Metade desses estabelecimentos possui apenas uma sala de aula, oferecendo exclusivamente o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, na maioria das vezes em classes multisseriadas, em virtude de o número de matrículas efetivadas ser, muitas vezes, baixo, em decorrência do processo migratório, da pouca densidade populacional em determinadas áreas, entre outros fatores.

Os indicadores mencionados resultam da precariedade e do desamparo histórico a que essa população vem sendo submetida e que se reflete nos altos índices de analfabetismo e nos baixos níveis de escolaridade. Não representam apenas números, retratam, sim, o quadro dramático em que vive a população pobre do país. Essa realidade merece uma reflexão, acerca da qualidade da educação oferecida a essa população.

Destaca-se, nesse contexto, que, além das incongruências de cunho pedagógico, as escolas a que a população rural deveria ter direito, muitas vezes funcionam em condições físicas inadequadas, inclusive na casa do professor. Some-se a esse quadro o isolamento e a dificuldade de acesso a essas supostas instituições de ensino.

No que se refere à prática pedagógica do professor, identificam-se três situações relevantes que acabam por determinar a qualidade do ensino rural: a primeira diz respeito à ausência de formação já constatada; a segunda é que estes não contam com o acompanhamento sistemático da supervisão pedagógica e a terceira refere-se à sobrecarga de trabalho e à intensa rotatividade, ora por questões políticas, ora pela própria solicitação dos professores.

A sobrecarga de trabalho, (outras funções realizadas: zelador, diretor, secretário, merendeira, etc), vivida pelo profissional da educação das escolas rurais, prejudica substancialmente a ação docente. O professor, em muitas situações, precisa percorrer muitos quilômetros em estradas precárias para chegar às escolas onde trabalha.

O contexto exposto evidencia que a existência de escolas com turmas multisseriadas no meio rural do Brasil é uma realidade inevitável, dada a situação a que foi relegado o homem do campo. Não se trata, portanto, de uma opção metodológica somente, trata-se de um mecanismo de sobrevivência daquilo que se denomina como educação rural.

Mas a sobrevivência, mesmo em situações adversas, não se faz sem criatividade, sem inventividade. É preciso reconhecer que a escola com turmas multisseriadas não se reduz a um espaço constituído por salas de aula isoladas no meio rural brasileiro. É, sobretudo, um fenômeno concreto que existe e faz parte de um contexto campesino e, por essa razão, precisa ser compreendido em sua complexidade, exigindo daqueles que fazem a educação no país o empenho em prol da construção de uma escola capaz de promover um ensino competente e de qualidade.

Assim, o quadro evidenciava antes e evidencia hoje a necessidade de ações efetivas que vislumbrem políticas públicas educacionais as quais considerassem/considerem a diversidade cultural e atendessem/atendam, indiscriminadamente, a toda a população rural.

Nesse contexto, o Projeto Escola Ativa representa, conforme constavam os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, uma tentativa de solucionar os problemas das classes multisseriadas na zona rural do Estado do Maranhão, tendo como premissa aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, por meio da melhoria da qualidade do ensino. O referido Projeto foi implementado também em vários estados brasileiros, e tornou-

se uma política educacional destinada a diminuir o descaso com que as escolas de classes multisseriadas rurais eram tratadas.

4.1 Breve caracterização do estado do Maranhão

O estado do Maranhão - possui uma área territorial de 333.365,6 Km² de extensão (3,9% da área brasileira) o que lhe atribui a 2^a posição em tamanho físico-territorial, entre os estados nordestinos. Localiza-se a oeste da Região Nordeste Oriental e caracteriza-se como área de transição entre a Região Nordeste e a Região Norte, identificando-se com essas duas regiões, quer seja por sua localização geográfica, quer seja pelas características climáticas e/ou por seu potencial florístico.

O Maranhão conta com 80% de seu território na Amazônia Legal e tem como limites o Oceano Atlântico (N), o Piauí (L), Tocantins (S e SO) e o Pará (O). No período em que o Projeto foi implantado, o estado, como na atualidade, tinha 217 municípios, espalhados em 21 microrregiões geográficas. De acordo com o censo demográfico do (Ibge, 2006)²³, a população do estado era 6,28 milhões habitantes.

Em 1998, o Maranhão apresentava o maior índice de população rural: 48,08% dos 5,3 milhões de habitantes moravam no campo, conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (Pnad). A agricultura familiar, praticada em pequenas propriedades, era preponderante, porém de baixo padrão tecnológico. O mapa²⁴ abaixo possibilita uma melhor compreensão da situação geográfica do estado do Maranhão.



²³ Fonte: Pnad/Ibge – 2005.

²⁴ Fonte: <http://www.portalbrasil.net/>. Acesso em 02 de janeiro de 2008.

No que se refere à realidade educacional, são muitos os desafios a serem enfrentados e esses apontam para a necessidade de refletir sobre a qualidade da educação oferecida nesse estado, principalmente quanto à realidade da população que vive na zona rural, sobretudo da população em idade escolar. Pelas próprias contingências de seu habitat, o aluno estuda em classes multisseriadas, modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental no campo.

Ressalta-se que o cenário desenhado sobre o Maranhão não difere, significativamente, do resto do país, quanto à situação do ensino na zona rural, haja vista o quadro de matrículas do ano de 1997, ano de início do Projeto, bem como a constatação dos baixos rendimentos do ensino multisseriado, razão pela qual o Projeto Escola Ativa foi implantado.

Quadro 2 – Número de turmas do Ensino Fundamental, por série e multisseriadas, no Brasil, por regiões e no estado do Maranhão – 1997

Unidade da Federação	Série									
	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Multisseriadas
Brasil	1.171.498	203.333	155.952	134.819	128.616	127.257	105.674	88.808	76.445	150.594
Norte	103.378	21.031	12.937	10.833	9.579	9.485	7.005	5.263	4.299	22.946
Nordeste	394.672	92.645	55.670	44.512	39.022	34.139	26.158	21.061	17.517	63.948
Maranhão	50.979	13.215	7.046	5.459	4.581	3.848	2.955	2.443	1.982	9.450
Sudeste	414.048	50.691	53.585	48.478	50.499	52.338	45.692	39.789	35.118	37.858
Sul	174.453	24.943	22.372	20.607	19.849	20.837	18.088	15.397	13.357	19.003
Centro-Oeste	84.947	14.023	11.388	10.389	9.667	10.458	8.731	7.298	6.154	6.839

Fonte: Censo Educacional 97/ Inep

De acordo com os dados descritos nesse quadro, em 1997, havia no Brasil 150.594 turmas multisseriadas e, desse total, 63.948 turmas concentravam-se na região Nordeste o que correspondia a 42,46% das turmas. No Maranhão, encontravam-se 9.450 turmas localizadas nos vários municípios, correspondendo a **18,5%** das 150.979 turmas do país e **14,7%**, em relação ao Nordeste.

Necessário se faz, para efeito de explicitações, que mesmo que o estado do Maranhão haja atribuído, à época, às escolas com classes multisseriadas a responsabilidade pelos baixos rendimentos, essa afirmativa não se sustenta, haja vista que essas escolas ocupam um percentual mínimo das escolas do estado, conforme descrição feita no parágrafo anterior.

À época, a região Nordeste absorvia praticamente a metade do número de turmas de todo o território nacional. O município de Viana – foco desta

pesquisa – contava com 93 escolas rurais e apenas uma delas não era multisseriada.

Esse cenário continha, em si próprio, razões suficientes para a implantação do Projeto Escola Ativa no Maranhão bem como em outras regiões que apresentavam problemas graves quanto aos resultados das políticas educacionais adotadas, tais como: altas taxas de evasão e repetência, má formação de professores, uso de metodologias que primam pela repetição, em detrimento da compreensão, entre outros que são comuns nas escolas situadas em áreas rurais ou nas periferias dos grandes centros urbanos.

Frente a essa situação e em razão de o estado encontrar-se abaixo da média nacional, na avaliação do MEC/Inep/Daeb²⁵, foi estabelecida como política pública educacional, para classes multisseriadas, o Projeto Escola Ativa com o propósito de oferecer a essas classes uma educação de qualidade.

Dados do Censo Escolar-Sinest/GDH²⁶, indicavam que, a matrícula inicial do Ensino Fundamental, no Maranhão, em 1996, era em torno de 1.361.269 alunos, sendo que 580.403 encontravam-se localizados na zona rural e 780.866 na zona urbana. Pelo observado, a matrícula da zona rural era menor que a da zona urbana, uma média de 200.463 alunos a menos, implica, por conseguinte, uma distância significativa entre as duas zonas. Somada a essa análise, constatou-se também que, nesse mesmo ano, a taxa de aprovação do Ensino Fundamental, (nível em que se encontram as classes multisseriadas), na zona rural era de 59,6% e na zona urbana de, apenas, 62,8%.

Com base nesses dados, acredita-se que por maior que fossem os problemas detectados, nas classes multisseriadas, não seriam somente essas instituições as responsáveis pelos resultados da avaliação, uma vez que a diferença do número de alunos, entre as duas zonas, era significativa e a taxa de aprovação muito próxima. Percebeu-se, pois, sem fundamento a idéia de que as multisseriadas tivessem expressiva contribuição nos baixos resultados da avaliação.

É inegável que, pela própria especificidade do ensino em classes multisseriadas, alguns aspectos apontavam para a baixa qualidade do ensino nessas classes, dentre eles a falta de formação do professor.

²⁵ DAEB - Diretoria de avaliação da Educação Básica

²⁶ Supervisão de Informação e Estatística do Maranhão/Gerência de Desenvolvimento Humano

Em que pesem os problemas explicitados, ressalta-se que as escolas multisseriadas têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da maioria dos sujeitos do campo e, por esse motivo, faz-se necessário incluir essa realidade educacional na agenda das instâncias responsáveis pela educação (município, estado e federação).

Compreende-se que referida problemática resulta, sobretudo, da falta de compromisso do Estado com os que vivem no campo ou nas grandes periferias, portanto, não se pode atribuir o insucesso escolar, no campo ou nas periferias dos centros urbanos, apenas à infraestrutura inadequada ou ao desempenho do professor.

É histórica a ausência de políticas públicas no campo da educação. Na zona rural, registra-se, apenas, o “Ruralismo Pedagógico” dos anos 30, levantado pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Após um longo período, apenas em 2007 o Governo Federal estabeleceu como política nacional o Programa Escola Ativa para educação do campo. O atual Projeto base do Programa Escola Ativa, segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) propõe-se a reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Ressalta-se, contudo, no Maranhão, o Projeto de Alfabetização João de Barro que trouxe contribuições significativas para o estado, além de ter sido o responsável pelo atual índice de municipalização, o que diferencia esse estado dos outros estados.

4.2 Etapas de implantação do Projeto Escola Ativa no Maranhão

A legislação brasileira apresenta uma ampla base legal para a instituição de políticas diferenciadas ao atendimento escolar das pessoas que vivem no campo.

Apoiado nessa base legal, o governo do estado do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seeduc), na intenção de oferecer um ensino de melhor qualidade para as classes multisseriadas, assim organizadas entre outros fatores pela baixa densidade demográfica das áreas rurais, para implantar o Projeto Escola Ativa, respaldou-se na Lei 9394/96, que deixa a cargo dos sistemas de ensino a aplicação de recursos que promovam a melhoria da

qualidade de ensino nos diferentes níveis, discriminado no **CAPÍTULO II, DA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

Art. 28 - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Conforme já se relatou, o estado do Maranhão propagava que as escolas multisseriadas também contribuíam para os baixos resultados divulgados nas pesquisas educacionais (Saeb), ainda que essa pesquisa não fizesse alusão, especificamente, a essas classes, conforme o quadro 4. Percebe-se, que os resultados apresentados na referida pesquisa indicavam que o estado encontrava-se **abaixo da média nacional**, em Língua Portuguesa e Matemática, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nível em que se encontravam as classes multisseriadas, entretanto não havia um indicativo real de serem essas classes as únicas responsáveis. Por conseguinte, não há comprovação legal, no fato de que as classes multisseriadas seriam as grandes vilãs desses resultados.

Uma melhor compreensão dessa realidade será apresentada nos resultados da pesquisa do Saeb, nos quais se encontram discriminados os níveis de proficiência das Unidades Federativas, no ano de 1997.

Quadro 4 – Língua Portuguesa – comparação das médias de proficiência das unidades da federação e das regiões com a média nacional, segundo a série – 1997

Disciplina	Série	Abaixo da Média Nacional	No mesmo nível da Média Nacional	Acima da Média Nacional
Língua Portuguesa	4ª série Ensino Fundamental	N, NE AC, RR, TO, MA , PB, AL, SE, ES	SE, S, CO RO, AM, PA, AP, PI, CE, RN, PE, BA, MG, RJ, SP, RS, MS, MT, GO, DF	PR, SC
	8ª série Ensino Fundamental	N, NE RO, AC, AM, RR, PA, AP, TO, MA , RN, PE, AL, SE	S, CO PI, CE, PB, BA, ES, RJ, SP, PR, SC, RS, MS, MT, GO, DF	SE MG
	3ª série Ensino Médio	N, NE RO, AC, RR, SP	SE, S AM, PA, AP, TO, MA , PI, CE, RN, PB, PE, AL, SE, BA, ES,	CO MG, DF

			RJ, PR, SC, MS, MT, GO	
--	--	--	---------------------------	--

Fonte: MEC/INEP/DAEB

Quadro 5 – Matemática – comparação das médias de proficiência das unidades da federação e das regiões com a média nacional, segundo a série – 1997

Disciplina	Série	Abaixo da Média Nacional	No mesmo nível da Média Nacional	Acima da Média Nacional
Matemática	4ª série Ensino Fundamental	N, NE RO, AC, AM, RR, PA, AP, TO, MA, PI, PE, AL	SE, S, CO CE, RN, PB, SE, BA, ES, RJ, SP, PR, SC, RS, MS, MT, GO, DF	MG
	8ª série Ensino Fundamental	N, NE RO, AC, RR, AP, MA, PB, PE, AL, SE, MT	SE, CO AM, PA, TO, PI, CE, RN, BA, MG, ES, RJ, SP, RS, MS, GO, DF	S PR, SC
	3ª série Ensino Médio	N RO, AC, AM, RR, PB	NE, SE PA, AP, TO, MA, CE, RN, PE, AL, BA, ES, RJ, SP, PR, MS, MT, GO	S, CO PI, SE, MG, SC, RS, DF

Fonte: MEC/INEP/DAEB

Os dados permitem que se chegue à conclusão de que não se pode desconhecer a precariedade da educação oferecida nas escolas rurais e essa precariedade se apresenta de forma mais visível nas escolas com classes multisseriadas, com o agravante de que tais classes constituem a maioria das escolas do campo. Alguns fatores podem ser apontados como contribuintes do fato: o nível de formação dos professores, a ausência ou inadequação de elementos básicos de infraestrutura física, tais como o atendimento por rede de esgoto e energia elétrica e, no campo eminentemente pedagógico, o currículo distante da realidade do campo, a falta de planejamento, de assistência técnico-pedagógico, de formação continuada e inclusive de vontade política.

Em que pesem todos esses aspectos, torna-se questionável atribuir apenas às classes multisseriadas rurais a culpa pelo estado encontrar-se abaixo da média nacional, tendo em vista que essas escolas existem em menor número que as escolas urbanas e, possuem um número reduzido de alunos, ou seja, menor representatividade na matrícula.

Apoiada nesse discurso, a Seeduc, conforme as informações contidas em seus documentos procurou adotar estratégias que possibilitassem a correção dos problemas, de maneira que houvesse uma reversão dos baixos resultados, para que o estado alcançasse, pelo menos, a média nacional.

Dessa forma, após estudos realizados na tentativa de identificar estratégias metodológicas específicas para o ensino em classes multisseriadas, para que essas, melhorando seus rendimentos, pudessem contribuir na reversão do quadro negativo em que se encontrava o estado do Maranhão, a Seeduc recebeu do Banco Mundial a indicação do Projeto Escola Nova /Ativa o qual foi implantado, em agosto de 1997, em três municípios da baixada maranhense: Bequimão, São João Batista e Viana.

Para assegurar a eficácia do Projeto, de acordo com a Seeduc, o processo de implantação demandou diversas ações. Destas, destacam-se as reuniões com prefeitos, secretários de educação e autoridades representativas da educação maranhense, para a apresentação da Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa. Após o encontro de esclarecimento com os diversos níveis de gestores, deu-se a divulgação do Projeto para as comunidades rurais. Na divulgação, a Secretaria explicitava a intenção do estado de adotar a Estratégia como uma política educacional que objetivava oferecer alternativas de qualidade ao processo ensino-aprendizagem, para elevar, assim, o rendimento escolar das classes multisseriadas.

Os documentos oficiais da Seeduc indicam que, como etapa subsequente, e a partir da aquiescência das comunidades e instituições municipais, procedeu-se à avaliação das Escolas, ao diagnóstico das comunidades e, para que a implantação do Projeto Escola Ativa se efetivasse, foi contratada uma consultoria, financiada pelo Banco Mundial, com o consentimento do Governo do Estado do Maranhão.

Deduz-se dos documentos e das ações que o Projeto Escola Ativa pode ser classificado como uma ação de política social compensatória para a população do campo, razão pela qual o processo de implantação e, posteriormente, de execução seguiram a cartilha da proposta liberal, com uma orientação escolar reprodutivista, com fins de construção de novos “habitus” pela inculcação (BOURDIEU) de princípios e valores da classe dominante.

É conveniente, porém, reconhecer que a condição de política compensatória não retira do Projeto os méritos de reverter alguns indicadores, sobretudo pelo fato de se concentrar em uma estratégia metodológica cuja meta é melhorar o processo ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, o Projeto Escola Ativa não foge das bases filosóficas da educação dos países de política econômico-social capitalista, inclusas instituições de ensino superior com suas graduações e pós-graduações.

Em continuidade ao processo de implantação do Projeto, no Maranhão, foi realizado um diagnóstico referente aos alunos, professores, comunidade bem como aos aspectos administrativos e pedagógicos das comunidades rurais, nas quais o Projeto seria implantado, atendendo-se aos seus preceitos cujos resultados foram assim apresentados.

No que se refere aos **alunos**: heterogeneidade de faixa etária e nível de conhecimento; baixa estima; dificuldade de comunicação oral; ingresso tardio na escola / distorção idade série; desajuste familiar/carência afetiva; dificuldade de relacionamento aluno/professor e aluno/aluno; trabalho infantil; dificuldades para ler e para desenvolver o raciocínio lógico matemático.

Em relação aos **professores** foram diagnosticados os seguintes aspectos: multiplicidade de atividades; problemas de baixa autoestima; falta de motivação; formação inadequada ou inexistência de formação; ausência de material didático-pedagógico e de consumo; inexistência de acompanhamento pedagógico pelo supervisor; difícil acesso à escola; difícil relacionamento com a família.

No que se refere à **comunidade** foram explicitados: alto índice de analfabetismo; desajuste familiar; nível sócio-cultural baixo; falta de integração com a escola; ausência de credibilidade na escola; resistência à mudança.

Os resultados diagnosticados em relação aos **aspectos administrativo-pedagógicos** foram: rigidez no calendário; instalações físicas, elétricas e hidráulicas em condições precárias e até inexistentes, em algumas escolas; atraso na distribuição da merenda escolar – algumas escolas nem sabiam da existência e do direito de recebê-la; espaço físico insuficiente para o número de alunos; livros didáticos inadequados para aquela realidade – classes multisseriadas; falta de capacitação; inexistência de equipamentos e material pedagógico.

Naturalmente essa realidade era comum às outras comunidades, haja vista ser esse o quadro em que se encontravam as escolas com classes multisseriadas na zona rural ou em qualquer situação da educação dos que vivem no campo, com ou sem multisserIALIZAÇÃO, Raríssimas exceções ao quadro devem-se a políticas sociais compensatórias, como já se vem discutindo neste trabalho. Mas compreende-se que a presença de políticas compensatórias, em quaisquer áreas, não pode ser explicada pura e exclusivamente pela passividade de uma comunidade ou pela decisão daqueles que detêm o poder e precisam garantir a inculcação e reprodução dos valores que assegurem o domínio de uma classe sobre outras.

Nesse sentido, o Projeto Escola Ativa tem a mesma lógica compensatória das poucas, mas inevitáveis ações de intervenção educacional nas escolas da população da zona rural. No contexto em que se insere, o Projeto Escola Ativa é resultado tanto da dinâmica social já comentada nos parágrafos anteriores, quanto da determinação do Aparelho de Estado (ALTHUSSER, 1974) de conter indicadores que, em última instância, acabam por revelar a própria fragilidade do sistema.

A história registra que, embora a omissão seja o traço mais forte do Estado, em relação à educação no campo, a própria dinâmica social faz emergir a necessidade de uma redefinição do papel do Estado e de se estabelecer novas relações entre este e a sociedade. É nessa luta por uma nova redefinição do Estado que vive a zona rural e o homem do campo ainda que supostamente “premiados” por projetos como o Projeto Escola Ativa. Distantes, é verdade, da realidade social, política, cultural e econômica dessa população, tais projetos nem por isso deixam de representar uma pressão causada por uma realidade social incômoda, exigindo do Estado, no mínimo, amenizá-la, por meio de associações com organismos internacionais, como o Banco Mundial, e a parceria com a comunidade, destacando-se o papel dos profissionais da educação (consultores, professores, supervisores, coordenadores, entre outros).

Nessas condições, para implantação do Projeto, a primeira indicação de Colbert (1987) é a formação do professor e do supervisor, para que esses se apropriem da filosofia/metodologia do Projeto. Seguindo os princípios do Escola Ativa, no Maranhão, foram realizadas capacitações, nas quais **a apropriação dos conhecimentos sobre o Projeto** era condição “*sine qua non*” para que o

professor permanecesse em sua classe. A ordem era que a capacitação fosse vivencial – aprender a fazer fazendo. A exemplo do que enfatiza Dewey (1978), ao afirmar que:

[...] nada se ensina, nem se aprende, senão através de uma compreensão comum ou de um uso comum. [...] é por intermédio de uma experiência que a criança percebe o sentido das coisas pelo seu uso, que a educação se processa.

Nessa ótica, a experiência é fundamental para a construção do conhecimento. É premissa do Projeto Escola Ativa que não é possível a aprendizagem sem a vivência experiencial, contudo a vivência, na Estratégia Metodológica, não significa apenas o domínio ou socialização dos conhecimentos da comunidade. Concomitante à concepção deweyana infere-se, também, do Projeto o aporte da imposição de novos valores, de novos princípios que, em muitas ocasiões, agrediam aos próprios educadores. A ordem era reduzir as causas dos baixos índices da educação do estado. Nesse sentido, percebia-se na capacitação dos professores e demais educadores, a agressão aos valores desses quando novos valores eram-lhes impostos.

O que se depreende da capacitação para o Projeto é o que Bourdieu denomina de “violência simbólica”. A imposição de um modelo, não pela força física, mas pela inculcação levando à preservação de princípios e valores a serem aceitos e reproduzidos é, portanto, a aceitação da escola como Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1974), na condição contraditória de responsável pela “façanha” de mudar o quadro dramático em que vivia a educação do Maranhão.

4.3 Critérios de implantação e área de atuação

Após apresentação do Projeto aos Prefeitos e Secretários de Educação e do diagnóstico da realidade feito por técnicos da Seeduc, em vários municípios e povoados destes, a saber: Bequimão, Pinheiro, São Bento, São João Batista, Cajapió, Viana, Vitória do Mearim, São Bernardo e Santa Quitéria, foram detectadas as situações seguintes:

- a existência de escolas na organização das Secretarias, mas que funcionavam na sala da casa do professor,
- a precariedade da estrutura física em um número considerável das escolas visitadas, construídas de palha, mas cheias de buraco que tapavam

apenas parte destas e sem nenhum mobiliário, outras funcionando no terreiro das casas com alunos sentados em caule de árvores;

- as dificuldades de transporte e as longas distâncias percorridas por professores e estudantes para chegar à escola;
- a oferta irregular da merenda;
- a presença de professores – sem nenhuma formação, em alguns casos, alfabetizando-se, inclusive, com os alunos;
- a inexistência de um trabalho de acompanhamento pedagógico nas escolas;
- a necessidade de os estudantes realizarem atividades produtivas em face das precárias condições de vida no campo;

De acordo com a orientação metodológica do Projeto Escola Ativa, a partir do diagnóstico, estabeleceram-se alguns critérios para a implantação do Projeto.

São os critérios:

- aceitação do Projeto pela família e comunidade;
- opção por escolas eminentemente multisseriadas;
- preferência por famílias de baixa renda, com crianças com baixo teor nutricional e social e com perceptível desajustamento emocional;
- a exigência da formação de uma equipe pedagógica para o acompanhamento do projeto;
- a responsabilidade de participação do docente nas formações;
- o compromisso do docente em construir novos conhecimentos e até uma formação adequada para o exercício da profissão docente;
- a aquiescência da Secretaria Municipal de Educação.

Em relação à adesão da Secretaria Municipal para a implantação do Projeto, esta deveria assumir os seguintes compromissos: **formação continuada** dos supervisores municipais e professores, num processo de aperfeiçoamento profissional; **garantia de recursos** para realização da formação continuada de supervisores e professores, para as visitas de acompanhamento nas quais se realizava a formação em serviço e para reunião técnica e capacitação; **aquisição de materiais didáticos** e dos **recursos para a composição e organização dos cantinhos de aprendizagem** e ainda **garantia de manter nas escolas**

professores com formação em nível de Magistério e, de preferência, que esses morassem na comunidade local, onde a escola estivesse inserida.

Vicky Colbert (1987), uma das mentoras e divulgadoras do Projeto Escola Ativa, afirmava que, para que o Projeto pudesse garantir sua eficácia, os acordos entre os responsáveis pelas políticas educacionais nos municípios e parceiros na implantação precisavam ser respeitados e os compromissos garantidos, para que as ações educacionais estabelecidas pela estratégia pudessem se concretizar.

Seguindo as orientações do Projeto, as Secretarias Municipais de Educação planejavam e realizavam periodicamente - **Encontros de Supervisores** – reuniões bimestrais, organizadas pelo supervisor estadual e/ou coordenador estadual, envolvendo supervisores e coordenadores municipais, realizadas de forma itinerante em um dos municípios das regionais, para análise e discussão da ação supervisora; estudos sobre a prática da ação supervisora, os componentes curriculares e pedagógicos; intercâmbio de experiências pedagógicas, visando melhorar a prática supervisora para contribuir com a prática do professor no cotidiano da escola.

Outra ação planejada eram os **Microcentros de supervisores e professores** – encontros sistemáticos, realizados mensalmente, envolvendo coordenadores municipais, supervisores e professores, sob a coordenação do coordenador municipal, ou de um supervisor municipal e/ou estadual, para análise e discussão da prática docente; análise do desempenho dos alunos; estudos envolvendo os componentes curriculares; planejamento das atividades por componentes; intercâmbio de experiências educativas com vistas à melhoria da prática dos professores e desenvolvimento de atitudes solidárias, investigadoras, criativas, dinâmicas e ativas e avaliação dos processos.

Além das reuniões e microcentros, o Projeto contemplava as **Visitas às escolas** – para acompanhamento técnico-pedagógico. Essas são realizadas semanalmente pelo supervisor municipal e, mensalmente, pelo supervisor estadual, por meio do sistema de amostragem. Conforme as orientações do referido Projeto, o objetivo dessas visitas era a observação da prática do professor; a avaliação da ação docente, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem e à aplicação dos componentes, elementos e instrumentos do Projeto; registro para intervenção e orientações imediatas e posteriores;

observação do desempenho dos alunos e identificação de experiências exitosas para socialização posterior.

Conforme os registros de implantação e de desenvolvimento do Projeto, a formação para a prática pedagógica dos profissionais do Projeto Escola Ativa inicia-se com a **Capacitação dos docentes** – Esta era sistemática e visava melhorar a ação docente, por isso envolvia diretamente os supervisores estaduais, municipais e professores, num processo de aperfeiçoamento profissional, para apropriação dos fundamentos filosóficos, sociológicos e metodológicos.

À coordenação estadual competia, nesse processo, realizar periodicamente - **Reunião técnica** – com técnicos estaduais e com coordenador do Projeto em nível municipal para: socializar e divulgar os resultados alcançados pelo Projeto e as práticas exitosas desenvolvidas nos municípios, nos diversos setores da Secretaria Estadual de Educação, visando ao alinhamento com os demais Projetos; avaliar o Projeto em nível estadual ao longo do processo com o objetivo de redefinir as ações continuadas; identificar dificuldades no processo de implantação e implementação da Escola Ativa, a fim de (re) orientar as ações desenvolvidas; identificar e disseminar as experiências de sucesso, promovendo intercâmbios entre: escolas/ comunidades/ municípios; analisar e discutir os dados coletados em instrumentos próprios, pelos supervisores, para sistematização dos resultados parciais e finais do Projeto nos municípios; avaliar a ação supervisora estadual, com vistas a possíveis intervenções.

Segundo Colbert (1987), o monitoramento técnico-pedagógico constitui-se em um fator importante e indispensável para o processo educativo, visto que tem como finalidade garantir a execução eficiente e eficaz do Projeto.

Compreende-se que, a prática supervisora, ação do intelectual a serviço do sistema, deve estar em conformidade com o pensamento de Gramsci, quando este analisa a função do intelectual ou a serviço da manutenção ou da transformação social.

Na concepção de Colbert (1987), esse intelectual deve ser o formador de princípios e valores éticos, morais, cívicos e democráticos, que permitam ao aluno integrar-se na sociedade, sem que haja, contudo, uma quebra na ordem previamente estabelecida pelos que detêm o poder e, conseqüentemente ditam as regras, ou seja, deve ser o intelectual encarregado da manutenção e

conservação da hegemonia. Na concepção gramsciana, significa, pois, o exercício da função de intelectual pelos professores e supervisores,

4.4 A formação dos professores e supervisores do Projeto Escola Ativa

No mundo ocidental de economia capitalista, a formação do professor, como qualquer formação profissional, está atrelada às demandas do mercado e às decisões da classe dirigente de cada nação. No Brasil, o recorte sócio-histórico da formação dos docentes brasileiros, na contemporaneidade, passa, necessariamente, pela década de 1990, do século XX, cenário em que são implementadas as reformas na educação brasileira cujas conseqüências são determinantes na política de formação de professores, propostas pelos organismos internacionais, com a conviência dos países subdesenvolvidos, incluso o Brasil.

Essa perspectiva desencadeou um amplo processo de reformas, que, materializadas em políticas públicas, efetivam as políticas de formação de professores. Assim, o Estado realiza suas reformas no discurso da necessidade de modernização do sistema de ensino e na condução do país rumo ao desenvolvimento, podendo-se perceber, aí, uma estreita vinculação com a economia internacional. Sob essa ótica, o projeto de formação de professores apresenta uma interconexão com as mudanças que afetam a produção da vida material e com as políticas macroeconômicas, decorrentes de um reordenamento global, que implica novas exigências para os trabalhadores, a fim de que possam ser mais eficientes e produtivos para o mercado.

Nesse sentido, postula-se, no novo direcionamento assumido pelo Estado, que o trabalho do professor - via Aparelho Ideológico de Estado – espaço de produção e reprodução de ideologias por meio do consenso ou da coerção, conforme Althusser (1974) é relevante para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, uma vez que esse profissional da escola é tido como agente do AIE, escolar a serviço da conservação da ordem.

No Brasil, a LDB 9.394/96, considerada como marco inicial do período de reformas na educação brasileira, por inovar a organização e a gestão dos sistemas da educação básica, consubstancia suas reformas em princípios basilares; entre eles, destacam-se: a flexibilização da gestão pedagógica, a diversificação curricular – que reafirma a autonomia escolar – e a democratização

do acesso à educação. Nessa medida, a formação proposta para os profissionais da educação deverá atender a esses princípios.

Ressalta-se, por conseguinte, que essa mesma Lei determina as regras acerca da formação dos profissionais da educação no Título VI - “Dos profissionais da Educação”, e estabelece no artigo 61, incisos I e II, os fundamentos que devem orientar essa formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, Mec. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96)

Em detrimento da formação inicial, a capacitação em serviço - por ser mais barata que a inicial, segundo o Banco Mundial - tem sido veiculada nas propostas desse Banco, sendo imposta, inclusive, como uma responsabilidade dos próprios professores, de forma a integrar-se às exigências da legislação brasileira.

Nessa visão, o preparo do professor consiste no desenvolvimento de competências para a prática profissional, por meio de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada em modelo implantado em outros países. Isto se deve à dependência do mundo oficial para com os organismos internacionais, financiadores das políticas educacionais brasileiras cujo objetivo é apenas a conservação da supremacia dos dominadores (WARDE, 1984; TORRES, 2000).

Num enfoque gramsciano, o professor como intelectual que adquiriu a consciência do seu papel, é o profissional do ensino capaz de atuar como agente de transformação da realidade social em que se encontra. Nesse sentido, ele é capaz de perceber as contradições existentes no sistema. Não é a concepção adotada pelos organismos que financiam a educação no Brasil e em boa parte do mundo, tampouco é a diretriz adotada pelo Estado brasileiro.

No caso do Projeto Escola Ativa, comungando com as diretrizes adotadas pelo Estado Brasileiro e para atender às determinações dos organismos subsidiadores das finanças, o Fundescola, gerenciador do citado projeto, apresenta a proposta de capacitação para os professores, especificamente direcionada aos conteúdos da estratégia, no sentido de que o professor tenha

condição de reproduzir, na sua prática pedagógica, passo a passo, suas orientações para a efetividade da Estratégia Escola Ativa.

Percebe-se, pois, que há uma imposição para o cumprimento dos preceitos que regem a proposta metodológica do Projeto Escola Ativa, ou seja, citando Bourdieu (1979) inculca-se o *habitus* nos que exercem a ação pedagógica em um sistema de ensino, uma vez que:

Um sistema de ensino burocratizado é a instância encarregada de exercer a ação escolar, isto é, a ação pedagógica especializada, na qual a autoridade pedagógica está explicitamente delegada e juridicamente garantida a um corpo de especialistas recrutados, formados e convocados para realizá-la, segundo os procedimentos controlados e regulados pela burocracia, nos lugares e nos momentos determinados, utilizando instrumentos padronizados e controlados. Assim organizada, essa instância é capaz de reproduzir, nos limites dos meios da burocracia, continuamente, ao menor custo e em série, um *habitus* tão homogêneo e durável quanto possível no maior número possível de destinatários legítimos, entre os quais aqueles que serão os reprodutores da própria burocracia, numa jurisdição territorial tão vasta quanto possível. (BOURDIEU apud CUNHA, 1979, p.97)

Reafirma-se, por conseguinte, que a ação do Projeto Escola Ativa busca codificar e homogeneizar sistematicamente seu conteúdo (BOURDIEU, 1979) para que seu profissional torne-se especializado para reprodução da cultura escolar no exercício de sua função de inculcação.

A ação pedagógica a qual implica numa dupla arbitrariedade, a da imposição/inculcação do seu conteúdo e da própria seleção/exclusão do conteúdo. Ambos os mecanismos estão articulados de modo que a arbitrariedade de imposição/inculcação é tanto maior quanto for a arbitrariedade de seleção/exclusão. (BOURDIEU, 1979, p.87)

Na concepção de Colbert (1987), para que a implantação do Projeto Escola Ativa seja efetivada, a condição primeira é a reforçada capacitação dos profissionais no que diz respeito à “apropriação dos fundamentos filosóficos, sociológicos e metodológicos da Estratégia Escola Ativa”. Conseqüentemente, os profissionais da educação, no Projeto, devem estar devidamente balizados para exercer suas funções. Para a autora, o desafio de uma boa formação de professores é melhorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. (COLBERT, 1987, p.10)

Nóvoa (1992) destaca que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. A questão que se coloca relevante no tema é: de que formação estamos falando? Para atender a que e a quem? É claro que há múltiplas respostas para estas questões que vão, desde o determinismo econômico ao

voluntarismo adesista aos sistemas dominantes. Concordamos, porém, que a formação consistente do professor, tanto inicial como continuada, independente das determinações político-ideológicas, é essencial na compreensão, de forma crítica e reflexiva, das teias de relações que fundamentam a escola.

Na há a menor dúvida de que a criatividade, a problematização, a descoberta docente e discente estão completamente imbricadas na ação educativa, em qualquer que seja o sistema econômico e político. Assim, não há formação docente e discente que se destinem à reprodução somente. Há também a formação para a libertação, para a autonomia e liberdade dos sujeitos envolvidos no processo; educação que leva à possibilidade de escolhas, não à passividade e à conseqüente submissão. E essa possibilidade se apresenta na concepção dialética da realidade que tem a contradição como categoria fundamental.

Percebe-se, neste ponto, a contradição mais forte da pesquisa, quando se confronta o que subjaz ao Projeto Escola Ativa: os interesses do capital nacional e internacional, no sentido de formar o cidadão, inclusive o professor, para atender ao que esperaram os organismos internacionais e o próprio movimento dos sujeitos envolvidos com o processo. A atuação dos profissionais que implantaram o Projeto foi tão determinista, a ponto de não se perceber o caráter subserviente do Projeto a interesses exclusivos da classe dominante. Contudo, dialeticamente, percebe-se dos profissionais que conceberam, desenvolveram e desenvolvem o projeto bem mais do que uma perspectiva de acomodação, embora se possa criticar o viés centralizador e doutrinador quanto ao papel do professor e do supervisor.

Myriam Mazzo (1997), consultora colombiana do Projeto, no Maranhão, ressalta: “o sucesso desse Projeto está praticamente nas mãos do professor e supervisor”. Para a consultora, cabe a eles (professores e supervisores) estabelecerem as relações com a família/comunidade e criar laços afetivos com os alunos para que eles, em uma relação parceira, contribuam com a aprendizagem do aluno, possibilitando, em uma ação conjunta, que o educando construa sua autonomia sem, contudo, perder o respeito pelo outro, uma visão que coaduna com as orientações dos organismos internacionais e com as decisões dos que gestam as políticas brasileiras, quando atribuem à educação,

mais especificamente, ao professor a responsabilidade por uma ação que seria do Estado.

De acordo com o depoimento da Coordenadora do Projeto Escola Ativa (2008), no Maranhão, esta visão da consultora retrata, com fidedignidade, a concepção do Projeto, quando essa destaca que um dos mais importantes elementos de gestão da Metodologia Ativa é a capacitação dos professores, uma vez que estes ensinam para grupos com diferentes ritmos de aprendizagem, necessitando ser mais criativos e inovadores. O que se percebe é uma cobrança indevida ao profissional ao qual tudo lhe falta: a formação inicial que não o prepara para o exercício do magistério, a inexistência de formação continuada, de acompanhamento sistemático, de planejamento, salários inadequados, acrescidos de problemas como a falta de infra-estrutura física, entre outros fatores.

Segundo Colbert (1987), a proposta de formação do docente que trabalha na Escola Ativa é de promoção do ensino ativo, da participação, do pensamento crítico, da criatividade, do trabalho cooperativo e da educação personalizada, capaz de satisfazer a diferentes ritmos de aprendizagem. Para a autora, é fundamental que o professor aprenda a fazer fazendo, o que vai ao encontro do “saber experiencial” em detrimento do saber cientificamente produzido.

As proposições em que se fundamenta a capacitação dos professores do Projeto Escola Ativa estão assim discriminadas:

- qualificação do papel do professor, para ajudá-lo a melhorar sua prática pedagógica e a organizar as aulas e a escola, tendo como objetivo principal permitir que os professores desenvolvam seus conhecimentos em oficinas de capacitação, a partir de sua prática;

- ênfase na melhoria das práticas pedagógicas adotadas na sala de aula, utilizando-se nas oficinas de capacitação os mesmos processos metodológicos que serão revisados mais tarde com os alunos;

- a realização sistemática de formação contínua nas áreas de ensino;

- a disponibilidade dos materiais didáticos necessários ao funcionamento da metodologia. Esses materiais destinados a alunos e professores são instrumentos de apoio para a articulação da capacitação em serviço.

A autora destaca que a importância desses materiais deve-se às suas várias funções como recursos de apoio ao planejamento e à aplicação direta de

práticas pedagógicas eficazes na sala de aula, pois estes oferecem suporte técnico à organização dos **microcentros e oficinas pedagógicas ou círculos de estudo**, como estratégia permanente para a própria capacitação e acompanhamento em serviços.

Colbert (1987) explicita, ainda, que essas estratégias de capacitação em serviço ajudam a desenvolver a capacidade de observação direta de outras escolas, nas quais a organização interna comunitária e os processos metodológicos desenvolvem-se adequadamente, para que sirvam de referências empíricas concretas para a geração de posturas favoráveis em relação às inovações e para que “contagiem” as escolas vizinhas. Na concepção dessa autora, essa estratégia de convencimento desenvolve, por meio da relação teórico-prática, a capacidade de envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar, da família e da sociedade nas ações da escola.

Segundo os preceitos dessa Estratégia, a capacitação objetiva que os professores desenvolvam uma metodologia de trabalho planejado na sua própria prática pedagógica, criando oficinas seqüenciadas, nas quais estes sejam os atores e assumam compromissos com a finalidade de introduzir, gradualmente, as inovações na escola e nas aulas.

Para Colbert (1987), uma outra estratégia de formação é o microcentro - elemento estratégico da Metodologia da Escola Ativa que proporciona a troca de experiências, a mobilização dos professores na construção de novos conhecimentos e a discussão coletiva das dificuldades em relação ao processo ensino-aprendizagem da metodologia em prática, de forma que desencadeia um processo de avaliação e auto-avaliação entre os professores.

Caracteriza-se como um espaço pensado para o professor e com o professor, que deverá responsabilizar-se e conduzir todo o processo de organização e realização desses eventos. É nesses espaços que os professores exercitam a flexibilização de opiniões, no diálogo com os colegas, é todo um processo de ação hegemônica (BOURDIEU, 1979) mostrando-se como uma ação pedagógica.

Percebe-se, aqui, claramente a contradição já referida antes: ainda que essa estratégia não tenha no professor um agente contra-hegemônico, ele é, no mínimo, um agente de convencimento, um intelectual orgânico a serviço da classe dominante, é verdade, mas também um agente que pode viabilizar mudanças em

um contexto em que a ação do poder público é mínima e os exercícios de cidadania são escassos.

Convém ressaltar que a contradição apontada na atuação do professor, no Projeto Escola Ativa, não é privilégio exclusivo da referido Projeto. Encontra-se justificada na própria formação dos docentes brasileiros. É o que diz Souza (2008, p. 1)

As políticas de formação de professores reportam-se a dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em busca da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores, que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer n.º115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível.

Nesse sentido, e ainda considerando a dialética presente nas ações sociais, ao professor cabe a responsabilidade de:

- promover a formação de atitudes e valores pela concretização de aspirações por parte dos alunos, visando prepará-los para o futuro;
- desenvolver a autonomia entre os educandos;
- despertar a curiosidade, estimulando o rigor intelectual e criando as condições necessárias para o desenvolvimento da educação formal e da educação permanente. Estes são aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento das novas gerações, segundo a ótica dos organismos internacionais.

Colbert (1987), por sua vez, destaca alguns princípios que orientam a estratégia de capacitação e formação de professores e supervisores do Projeto Escola Ativa:

- aprendizagem por experiência: a metodologia será usada nos processos de capacitação e acompanhamento e dá aos professores uma experiência similar à aprendizagem ativa e participativa que usarão com os alunos;
- aprendizagem reflexiva: enseja que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica e, a partir dessa reflexão, modifiquem, se for necessário, sua estratégia de trabalho, tornando-se mais envolvido no processo de tomada de decisões;

- trabalho colaborativo: os professores desenvolvem estratégias voltadas ao trabalho em grupo e à geração de alianças com outros professores, os supervisores e demais atores locais e regionais. Estas estratégias são destinadas ao fortalecimento da prática pedagógica individual e coletiva;

- mudança: durante o processo, é promovido um nível de motivação e uma mudança de atitude que possibilite a melhoria das práticas pedagógicas afinadas com a pedagogia ativa;

- melhorar os resultados dos alunos nos testes de competências básicas, cidadãs e no trabalho.

Enfim, percebe-se que a intenção da estratégia é que o docente, pela suposta vivência proposta pela estratégia, mecanize e interiorize as aprendizagens adquiridas na capacitação para reproduzi-las na sua prática pedagógica, ou seja, que esse construa o que Bourdieu (1979) define por *habitus* e que se desenvolve como “um sistema de disposições duradouras e transponíveis, que integram experiências passadas”. Estas são transferidas a experiências do cotidiano e vão compondo o arsenal histórico-profissional do professor (apud PERRENOUD, 1996 p. 39). Para Sacristán (1998), o *habitus* funciona como uma espécie de ordem impessoal de autoria coletiva, que dirige e regula ações futuras, de formas a permitir o alcance de determinados fins, sem que se precise planejar a intenção de cada ação, as opções a serem tomadas frente a cada dilema do dia a dia da escola.

Retomando a concepção de formação para a autora, destacam-se os princípios com os quais a formação é desenvolvida:

Capacitação / Oficina Presencial

- 1ª oficina – fundamentação na estratégia Escola Nova/Ativa; gestão escolar e administrativa; organização da sala de aula; organização, funcionamento e instrumentos do governo estudantil (para fortalecer os seguintes aspectos: a participação ativa dos alunos, promoção de valores, auto-estima, liderança, autocontrole, autodisciplina, comportamento democrático e convivência), microcentros institucionais, interinstitucionais com a possibilidade de comunicação virtual e apoio virtual entre outras redes de docentes;

- 2ª oficina: estratégias de sala de aula - estrutura e fundamentação para a manipulação e adaptação dos guias de auto-aprendizagem; articulação de guias, cantinhos de aprendizagem, biblioteca de sala de aula; tutoria entre os

meninos; melhor habilidade no processo da comunicação e das competências básicas, curiosidade investigativa (fomento da investigação);

- 3º oficinas de Reforço, tipo: “Elaboração e Uso de Materiais Recicláveis para apoiar o processo de aprendizagem”; “Estratégias de Promoção da Leitura”; “Melhoria da didática da Matemática e da Linguagem”;

- estruturação e institucionalização de Microcentros de docentes como estratégia de melhoria de prática pedagógica, atuação e aprendizagem horizontal atualizada e permanente, a partir de reuniões mensais ou interconectados e interagindo continuamente pela Internet;

- fortalecimento do Governo de Estudantil dos alunos através de dois encontros intra-escolares de representantes dos governos estudantis de cada instituição.

Ao final das duas oficinas, o ministrante simula **Microcentros (Círculos de Professores)** para perceber se os professores e supervisores estão habilitados para fazer a execução e o acompanhamento nos microcentros.

Para Colbert (1987), o professor e supervisor só serão considerados aptos para exercer sua prática pedagógica em classes multisseriadas do Projeto Escola Ativa, após a capacitação na qual se apropriarão da filosofia do Projeto.

Destaca-se, por conseguinte, que, para a implantação do Projeto Escola Ativa, mudanças deveriam ser operadas na prática pedagógica, mais especificamente, na capacitação de professores e supervisores. Para os orientadores na implantação do Escola Ativa, as mudanças demonstravam que, no Maranhão, a partir do ano de implantação do Projeto, as escolas multisseriadas sofreriam significativa transformação na forma de educar. A filosofia do Projeto preconiza que o princípio fundamental para promover mudanças básicas na estrutura da escola é substituir o autoritarismo desta por um modo de cooperação entre indivíduos livres.

Sob esta perspectiva, se bem conduzidos, esses princípios poderiam levar à luta permanente pelos direitos e deveres de uma sociedade igualitária e deveriam ser a base de uma educação integral, que tem como meta a capacitação dos oprimidos e a luta pela construção de um novo bloco histórico, na visão gramsciana. Por conseguinte, os conteúdos trabalhados nesse Projeto deveriam permitir que seus profissionais compreendessem, criticamente, a realidade social em que se encontram inseridos, incluindo-se, também, os

conteúdos curriculares, nem sempre suficientemente dominados pelos referidos profissionais.

Mas a visão que se delineou acima, levando-se em conta as intenções presentes nos documentos e inferidas por nós, leva-nos a compreender que, na prática, o que se observa é que a Estratégia Metodológica Escola Ativa vai ao encontro dos preceitos da administração pública brasileira, que preconiza a descentralização administrativa e a educação com equidade - indicadores altamente valorizados pelas agências internacionais, que financiam, com empréstimos, a implantação de programas e projetos compensatórios, contudo, esses programas se distanciam de uma perspectiva contra-hegemônica capaz de promover mudanças substantivas na realidade social do sujeito, na qual se destaca a importância do intelectual na concepção gramsciana.

De todo modo, apesar dos limites evidenciados na formação, é possível pensar-se nas mudanças que essas práticas engendram, independentemente do que é preconizado pelo Projeto. A dinâmica da realidade, em determinadas circunstâncias, favorece a emergência de contradições, que também podem perder o vigor, se por muito tempo, permanecerem sem direção consciente.

Constata-se, por conseguinte, que o processo educacional perseguido na Metodologia Ativa caminha em dupla direção: uma no sentido de que a aprendizagem do aluno seja envolta nos acontecimentos e em tudo que o rodeia e constitui sua cultura; e outra, na vertente de que os alunos, na sua aprendizagem, também influenciam o ambiente familiar e social.

Essa constatação de certa forma permite que se faça uma inferência sobre o Projeto, enquanto uma política educacional de cunho compensatório que busca apenas atender aos preceitos do receituário dos organismos internacionais, para assegurar a manutenção da ordem capitalista, mas também guarda, em seus princípios e nas práticas de atores sociais identificados e sensibilizados com seu contexto sócio-cultural, o potencial de antítese de uma realidade que se explica pelas relações desiguais, mas permite compreender que é possível gerar sua própria superação ou sua própria síntese. Com esse entendimento, pensa-se no profissional docente que atua no Projeto Escola Ativa ora como um intelectual a serviço das velhas estruturas sociais, ora com a possibilidade de se descobrir com potencial para promover mudanças.

Nesse sentido, o professor como intelectual orgânico, inserido no conjunto das relações de produção e comprometido com a tomada de posição com vista à transformação da sociedade de sua classe, aqui também, considerado o responsável pelo sucesso dessa Estratégia nas classes multisseriadas, precisa compreender sua importância e seu papel como provedor de uma contra-hegemonia para superar a exclusão social que é uma das marcas registradas da sociedade capitalista.

4.5 Instrumentos de planejamento, acompanhamento e avaliação

Segundo Colbert (1987) o ensino eficaz deve, para a melhoria da prática pedagógica dos seus atores educacionais, “organizar-se no mínimo por meio de programas organizados, racional e seqüenciadamente, num ritmo adequado à idade dos alunos e considerando suas diferenças individuais”.

A autora destaca como condição *sine qua non* para o sucesso da estratégia, a garantia do tripé – planejamento, acompanhamento e avaliação, tendo como ponto de referência os instrumentos que compõem o sistema organizacional do Projeto Escola Ativa e que perpassam por seus componentes assim discriminados - curricular, acompanhamento, comunitário e administrativo - e elementos integrantes dessa estratégia.

Para que as questões pedagógicas se concretizem eficazmente, segundo a autora, é imprescindível a realização do **planejamento mensal e o acompanhamento semanal**, com vistas a organizar as ações escolares por componentes, assim discriminadas:

- em relação ao componente **curricular**, as ações devem envolver - as áreas de conhecimento como (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Ensino Religioso); a elaboração de rotina das atividades para o uso dos guias de aprendizagem, atrelado ao uso dos recursos dos cantinhos de aprendizagem e à biblioteca-aula como fonte de pesquisa; a elaboração do plano de trabalho dos comitês que compõem a gestão - governo estudantil; o planejamento para o preenchimento e uso adequado dos instrumentos (folha de vida escolar, ficha de controle de frequência, livro de participação e caixa de sugestão);

- no componente **acompanhamento**, as ações realizam-se por meio da organização mensal dos microcentros, momento em que, segundo a autora,

devem ser discutidas e avaliadas as ações planejadas e as intervenções realizadas no acompanhamento do supervisor em relação à prática do professor; formação continuada – estudos realizados em reuniões, mais especificamente nos microcentros; intervenção vivenciada pelo supervisor em relação à prática pedagógica do professor no que diz respeito ao seu progresso e à aprendizagem do aluno; nessa ação, o supervisor realiza a análise dos dados de progressão nos cadernos de progresso do aluno e, pela observação em sala de aula, acompanha o nível de desenvoltura, o domínio de classe, o nível de conhecimento da estratégia e sua aplicação no dia-a-dia da sala de aula, nas ações junto à família, à comunidade, bem como sua relação com a comunidade escolar;

- as ações do componente **comunitário** desenvolvem-se por meio do envolvimento e integração da família e da comunidade, nas ações planejadas pela escola do tipo - participação em palestras, oficinas de produção, seminários, torneios, plantação e cuidados com as hortas escolares bem como ações de resgate da cultura local, etc. Para o conhecimento da comunidade são preenchidos e produzidos os instrumentos: ficha familiar, calendário agrícola; maquete e croqui do povoado.

Quanto ao componente **administrativo**, suas ações desenvolvem-se por meio do nível de compreensão da filosofia do Projeto – fundamentação legal garantida pela LDBEN 9.394/96 e pelo Parecer 451/97 do Conselho Estadual de Educação; ação da comunidade escolar em relação ao Projeto etc.

Em relação à avaliação, segundo Vicky Colbert (1987), no Projeto Escola Ativa, ela deve ser processual e contemplar todos os aspectos, desde a construção de conhecimentos nas áreas do ensino, até o desenvolvimento de habilidades e formação de valores. Deve estar, portanto, presente em todas as atividades da escola, nas ações dos comitês; no desenvolvimento dos guias; nas atividades cívicas, religiosas e culturais; na participação da família e comunidade e prática pedagógica do professor.

Esse componente enfatiza três dimensões – diagnóstica, formativa e somativa. Para a avaliação integral do aluno, o professor deverá fazer uso de instrumentos como – quadro de controle de progresso, provas de avaliação, atividades de recuperação, folha de vida escolar, além das atividades inerentes aos instrumentos e elementos do Projeto, já explicitados anteriormente.

Para a autora, pensar avaliação na Escola Ativa é ter consciência de que esse processo deve contar com a participação de toda a equipe escolar que, de forma coletiva, proporcionará ao aluno as condições necessárias para que ele alcance o sucesso escolar.

Nos termos do Projeto Escola Ativa, o fundamental é, portanto, que todos, juntos, tenham um mesmo juízo sobre o papel da avaliação na escola e, sistematicamente, realizem reflexões sobre essa temática, para que os “erros” cometidos sejam sempre transformados em situações de aprendizagem. “Assim, não haverá derrotados e sim um grupo capaz de acertar, errar, aprender, assumir riscos e alcançar os objetivos a que se propuseram” resume Colbert (1987).

Adotadas as concepções sobre avaliação preconizadas pelo Projeto, o professor deve assegurar uma avaliação que atenda à formação de um novo homem, capaz de pesquisar e experimentar, desenvolver aptidões, além da capacidade de pensar e adotar atitudes positivas de cooperação, companheirismo, solidariedade e participação.

De acordo com as orientações de Colbert (1987), são muitos os meios que podem ser empregados pelo educador para a avaliação do rendimento do aluno. Nesse sentido, ela destaca que a observação ao aluno é fundamental para que o professor possa contribuir na melhoria do comportamento do educando, em relação a atitudes e interesses, em situações de aprendizagem efetiva. Ela ressalta a importância do registro dessas observações para as intervenções convenientes a cada situação.

A autora destaca ainda alguns instrumentos que permitem ao professor proceder a uma avaliação - provas avaliativas que podem ser realizadas de forma escrita de forma oral, objetiva, subjetiva; trabalhos de consulta, de investigação, de aplicação; trabalhos individuais ou em equipe, trabalhos de aprofundamento, de sistematização.

Para essa autora, é de fundamental importância que o professor fique atento à participação do aluno, pois esta permite perceber a atitude do aluno frente às diferentes atividades de aprendizagem. Destaca, também, que a auto-avaliação é muito importante, visto que ajuda o aluno a reconhecer seus avanços e dificuldades, no processo da aprendizagem, ressalta, porém, que a auto-avaliação deve ser aplicada à medida que o aluno vai amadurecendo.

Nas diretrizes do Projeto vislumbra-se que para aferir a aprendizagem do aluno, em sala de aula, há todo um processo de avaliação, no qual ele é ouvido ao final de cada atividade realizada no guia de aprendizagem. Ao demonstrar conhecimento, o progresso desse aluno é registrado e ele passa a fazer nova atividade, independente de o seu grupo haver concluído a tarefa. Na experiência do Maranhão, embora promovido para outra etapa, a tendência natural é que, em sendo os trabalhos quase sempre realizados em equipe, o exercício da solidariedade sobreponha-se ao aspecto da promoção. Desta forma, uns auxiliam aos outros no entendimento dos conteúdos. Individual e coletivamente, as práticas ajudam na progressão do aluno que conquista autonomia e progride, de acordo com suas habilidades e conhecimentos, comprovados e registrados no caderno de progresso.

Através dos estudos documentais pôde-se perceber que, se o aluno demonstrasse conhecimento, habilmente e com competência, em relação aos conteúdos das áreas de ensino, antes do término do ano letivo, avançava para a série subsequente e, no final do ano letivo, na ata de resultados, o aluno aparecia como **classificado**, terminologia usada para os que concluíssem os guias de aprendizagem – e **progressão continuada** para os alunos que continuassem seus estudos, atendendo ao seu próprio ritmo, em algumas áreas de ensino. Não havia, portanto, alunos reprovados no Projeto Escola Ativa, e o aluno de acordo com seu ritmo poderia cursar até duas séries.

Com base na LDBEN nº 9.394/96, foi elaborado um Regimento produzido para as escolas do Projeto, denominado de “Aspectos Legais”, o qual foi editado pelo Fundescola/MEC e no Capítulo II. Seção I - Do Regime da Progressão Continuada esclarece sobre a promoção:

Art. 9 – A progressão continuada é o procedimento que permite ao aluno avanços sem mecanismos de retenção nas séries.

Art. 10 – No regime de progresso continuada, o aluno será avaliado em cada módulo das áreas de conhecimento e ao longo de todo o processo.

Parágrafo único. O desenvolvimento alcançado será registrado em fichas descritivas, devendo representar o resultado da avaliação formativa. (PESENTE, 2001, p. 51)

Esse mesmo documento discorre no Capítulo VI sobre a Avaliação:

Art. 20. Deve refletir a aprendizagem do aluno e os diferentes fatores que contribuem para o seu desempenho, objetivando:

- I - identificar o progresso de aluno e suas dificuldades;
- II-orientar o professor e o aluno quanto às medidas necessárias para superar as dificuldades;
- III-subsidiar o professor e o aluno quanto ao planejamento e replanejamento das atividades curriculares;
- IV-fornecer, ao final de cada módulo/série, elementos para emissão de parecer do professor sobre a aprendizagem do aluno. (PESENTE, 2001, p. 53)

Colbert (1987) destaca um dado significativo em relação ao progresso do aluno. Ela ressalta que a progressão continuada – característica dessa estratégia - possibilita ao aluno cursar até duas séries em um ano letivo, dependendo apenas do seu próprio ritmo de aprendizagem. Infere-se, por conseguinte, que essa estratégia de avaliação e promoção pode corrigir a distorção idade-série.

Apesar de o Projeto Escola Ativa ter subjacente às suas concepções e práticas, a doutrina de preservação do *status quo* da classe dominante e o exercício da inculcação (BOURDIEU, 1979) de princípios e valores, que garantam a manutenção da ordem social, (DURKHEIM, 1978), é inegável que, na Estratégia Escola Ativa, a experiência, (DEWEY, 1975) é condição essencial para que o educando alcance êxito no processo ensino-aprendizagem.

Em conclusão ao capítulo, compreende-se que o conjunto das ações desenvolvidas pela Estratégia, dado o caráter ontológico de seus objetivos e fundamentos, coaduna-se com os princípios da educação liberal. São apropriadas, assim, para uma sociedade capitalista com todos os determinantes desse sistema. Não se pode pensar, por conseguinte, em superação da realidade social quando se utiliza um método ou uma estratégia de clara orientação ao modelo de sociedade que se rege por leis que condicionam o educando a portar-se de acordo, tampouco se pode pensar em *transformação social*. (Gramsci, 1995). Não se pode prescindir que, numa perspectiva dialética, possam emergir contradições, em razão de "vontades políticas" de mudanças, engendradas no interior dessa Estratégia.

Do mesmo modo que o conhecimento sobre a Estratégia retira da avaliação a ingenuidade de pensá-la como possibilidade de transformação profunda da realidade social, também se sente um impulso pelo reconhecimento de que a Estratégia tem a oferecer qualidade na educação do cidadão que estuda em classes multisseriadas a ponto de fazer profundas diferenças se comparadas a outras realidades que não adotaram a Estratégia.

5 O PROJETO ESCOLA ATIVA E A PERCEPÇÃO DO SEU CORPO DOCENTE E DA EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA

Apresenta-se, neste capítulo, o resultado e a discussão da investigação acerca da prática pedagógica dos professores e supervisores do Projeto Escola Ativa, desenvolvida em classes multisseriadas da zona rural do município de Viana Maranhão, bem como o modelo de pesquisa adotado e os procedimentos aplicados na produção deste trabalho.

Por se tratar de um estudo que objetiva explicitar como vem se processando a prática pedagógica de professores e supervisores do Projeto Escola Ativa, evidencia-se, como preocupação primeira, a necessidade de delimitar os fenômenos que envolvem a múltipla realidade da prática desses profissionais. Para tanto, buscou-se como suporte teórico sistemático, o conceito de pesquisa qualitativa e quantitativa.

A pesquisa qualitativa objetiva compreender os fenômenos de apreensão do real pelos sujeitos. Esse modelo de pesquisa interessa-se em explicar os significados das relações sociais, sendo, por essa razão, permeada de subjetividade constitutiva do social. Tendo como referência Oliveira (2007, p.37), os conceitos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa “incluem um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa requer abertura, reflexão, observação e interação com os atores sociais.

Ainda, segundo a autora citada, abordagem quantitativa significa quantificar dados obtidos “por meio de informações coletadas através de questionários, entrevistas, observações, permitindo maior precisão quanto à explicação quantitativa dos fenômenos e correlação de variáveis” (*ibid*, p.61).

Após todo o percurso descrito nos capítulos anteriores iniciou-se a análise documental sobre as rotinas dos docentes (registro da Secretaria de Educação do Município de Viana). Planos, instrumentos de acompanhamento do supervisor e relatórios descritivos foram documentos examinados. Tanto na análise documental quanto na pesquisa de campo, fez-se opção pelo registro no diário de campo bem como aplicação de questionários e realização de entrevistas.

Para análise dos dados e informações consideraram-se os seguintes itens: a) condições de trabalho dos docentes (professores e supervisores); b) formação/experiência e as rotinas da prática pedagógica dos docentes; c) análise/avaliação da Estratégia Metodológica Escola Ativa pelos protagonistas da pesquisa.

Nesse sentido, buscou-se responder a inquietações acerca da prática pedagógica de professores e supervisores do Projeto Escola Ativa, no município de Viana – MA.

O roteiro de observação baseou-se nos seguintes aspectos:

- **planejamento** – feito nos microcentros pelo supervisor e pelos professores; dos planos de aula e das ações desenvolvidas pelo professor, junto à família e comunidade e de outras atividades pedagógicas;

- **ação didática** – no caso do supervisor em relação ao professor e do professor em relação aos alunos.

Em relação ao supervisor – observou-se como este intervinha nas ações didático-pedagógicas quanto - à orientação aos professores nas atividades envolvendo os componentes, elementos e instrumentos do Projeto; à forma como orientava os professores na administração de conflitos, na intervenção do processo de aprendizagem do aluno e ainda à exposição dos conteúdos das áreas de ensino.

Quanto ao professor – observaram-se as atividades desenvolvidas no que se refere à aplicação dos componentes, elementos e instrumentos do Projeto Escola Ativa; a conduta frente à solicitação dos alunos; a interação com os alunos e a forma como administrava os conflitos.

- **avaliação** – observou-se, nesse item, o nível de compreensão apresentado pelo professor sobre o processo de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), tomando por base a filosofia da Estratégia Metodológica Escola Ativa. Também foi observada a forma como os professores avaliavam a aplicação dos elementos e dos instrumentos, com ênfase nos conteúdos das áreas de ensino dos Guias de Aprendizagem.

Após esse momento, partiu-se para aplicação dos questionários constituídos de questões abertas. Escolheu-se esse tipo de instrumento por ele – “permitir que o informante tenha total liberdade para formular suas respostas”; os questionários continham, ainda, algumas questões de “múltipla escolha”

(OLIVEIRA, 2007, p.84), com o critério de justifique sua resposta, a fim de que a pesquisadora, no ato da análise, tivesse maior facilidade na interpretação dos dados.

A aplicação dos questionários foi feita nas seis escolas constantes da amostra, considerando-se a aplicação da totalidade dos elementos da gestão da metodologia do Projeto Escola Ativa, menor distância da sede do município de Viana, facilidade de acesso - tendo em vista que algumas escolas ficam em povoados alagadiços o que impossibilita a ida às escolas em época de chuvas e funcionamento normal dentro do calendário escolar. Essa amostra representa 10% do universo das sessenta e quatro escolas em funcionamento no Projeto Escola Ativa. Foram sujeitos da pesquisa os professores das seis escolas que desenvolvem sua prática pedagógica nessas instituições de ensino, codificados, neste trabalho, de (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6).

As escolas contam com o acompanhamento pedagógico de um supervisor, acrescentando-se que esse profissional presta assistência, às vezes, a uma média de oito escolas para realizar o acompanhamento semanal. No caso das seis selecionadas, os questionários foram respondidos por dois supervisores, codificados de (S1), (S2), uma vez que cada um deles atende a três das escolas selecionadas.

Aplicou-se, ainda, a técnica de entrevista²⁷, que permite ao pesquisador buscar informações que possibilitam analisar características qualitativas dos processos de pensamentos dos sujeitos, não considera, apenas, o produto final.

Entre os tipos possíveis de entrevista, buscou-se o roteiro semi-estruturado, o qual se caracteriza por uma série de perguntas previamente elaboradas, com a liberdade de o pesquisador formular novas questões, a partir das respostas do entrevistado.

TRIVIÑOS (1987, p.46) afirma que “a entrevista semi-estruturada, ao mesmo tempo em que dá importância à presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Logo, a importância da entrevista semi-estruturada deve-se ao fato de a:

²⁷ Cf. Oliveira (2005, p. 86): “A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que será pesquisado”.

[...] entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Como foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados, questionários e entrevistas, a análise de dados e informações deu-se em diferentes momentos. As entrevistas foram transcritas na medida em que iam sendo realizadas e permitiram à pesquisadora compreender algumas relações administrativas e até pedagógicas das ações desenvolvidas no Projeto.

As anotações no diário de campo, registradas a partir das conversas acerca da prática pedagógica dos supervisores e professores, forneceram também elementos para a aplicação dos questionários e até ajudaram a compreender mais a prática desses profissionais. Além das informações colhidas nos instrumentos aplicados durante essa pesquisa, acrescenta-se que foram usadas outras anotações registradas à época em que se exerceu atividade docente, no Projeto Escola Ativa.

Paralela a esse movimento de coleta de dados e informações, realizou-se o aprofundamento do referencial teórico e dele foram extraídos alguns focos de análise que foram tomando contornos mais nítidos ao longo do estudo. Alguns focos foram substituídos e outros foram construídos à medida que as análises das entrevistas iam sendo realizadas e o estudo avançava.

Buscou-se, dessa forma, analisar as informações captadas nas entrevistas, realizadas com os coordenadores, codificados de (C1) e (C2) bem como os dados levantados nos questionários aplicados com supervisores e professores, evidenciando-se os aspectos qualitativos e quantitativos que desvelaram as características do objeto investigado.

Para essa análise, foram abordados os aspectos técnicos da implementação do Projeto Escola Ativa, a aplicação da totalidade dos elementos da gestão da metodologia: o governo estudantil, os guias de aprendizagem, os cantinhos de aprendizagem, a articulação escola/comunidade, os microcentros e a capacitação dos professores, o aspecto estrutural e funcional do Projeto Escola Ativa dentro das Secretarias Estadual e Municipal de Educação.

Finalizou-se com uma análise do rendimento do educador na metodologia, enfocando a habilidade dos professores na condução da metodologia da Escola Ativa, a motivação, a capacidade de aplicarem seus conhecimentos práticos e teóricos, capacidade de organização da sala de aula, de resolutividade diante dos problemas existentes. Analisou-se, ainda, como se deu o ingresso do professor no Projeto e também as condições de infra-estrutura das escolas na visão dos alunos, professores e supervisores.

Na análise e interpretação dos dados e informações coletados nos questionários, nas entrevistas e nas anotações no diário de campo, recorreu-se a uma leitura reflexiva, com objetivo de organizar respostas às perguntas da pesquisa e possibilitar inferências, com vistas a compreender o sentido mais amplo de tais respostas por meio de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos.

O princípio norteador da pesquisa levou-nos à concepção de que, para compreender o Projeto Escola Ativa, por meio da prática pedagógica dos professores e supervisores, ou por análise de quaisquer de seus componentes, requer inseri-lo numa perspectiva cultural e conceber a escola com toda a complexidade que lhe é inerente. Compreendê-la, sobretudo, como um espaço de confrontos e de contradições.

Dessa forma, perceber as implicações da estratégia proposta pelo Projeto Escola Ativa e discutir a prática pedagógica de professores e supervisores das classes multisseriadas requer, acima de tudo, um conhecimento acerca do que pensam esses profissionais sobre a Estratégia.

Essa análise permitiu perceber os desafios, as satisfações e até as insatisfações vivenciadas na prática pedagógica dos professores e supervisores das classes multisseriadas do Projeto Escola Ativa.

5.1 Os indicadores do Projeto Escola Ativa

O Projeto Escola Ativa, como já foi explicitado anteriormente, foi implantado, inicialmente, em agosto de 1997, em apenas três municípios, Bequimão, São João Batista e Viana atendendo a 11 escolas, 732 alunos, 26 professores e cinco agentes pedagógicos.

Ressalta-se que, apesar de o estado do Maranhão contar 9.450 classes multisseriadas, o Projeto contemplou somente 22, nos três municípios supramencionados o que representava apenas 0,2% dessas classes no Maranhão.

Quadro 6 – Número de escolas, professores e alunos, por município e série –1997

Município	Nº de escolas	Nº de professores	Série					Total
			Pré	1ª	2ª	3ª	4ª	
Bequimão	04	14	-	153	90	57	43	343
S. J. Batista	03	03	-	34	21	13	10	78
Viana	04	09	-	163	71	31	46	311
TOTAL	11	26	-	350	182	101	99	732

Fonte: Semed - Viana

Cabe ressaltar que, mesmo com os critérios estabelecidos para a implantação do Projeto, as escolas indicadas pelo poder público de Viana atenderam mais a questões políticas do que à especificidade de classes multisseriadas. Destaca-se que as mesmas não eram dotadas de boa estrutura física, duas eram construídas em alvenaria coberta de telha e duas em adobe com cobertura de palha. Não tinham banheiro, nem contavam com água encanada, era uma situação complicada, pois ademais da má estrutura, esses dois barracões atendiam à igreja e, também, funcionavam como o clube do povoado. Em tempo de festas religiosas ou laicas, o funcionamento da escola era suspenso.

Na pesquisa documental, realizada quando da implantação do Projeto, dos 10 professores identificados, apenas um tinha formação em magistério (Curso Normal), um havia concluído o nível médio (antigo Curso Científico), dois professores haviam sido habilitados pelo LOGUS²⁸, um programa de formação de ensino médio-magistério, enquanto que seis professores, ou seja, 60% se encontravam com o nível de formação inadequado, para o exercício da ação docente, uma vez que haviam cursado apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental.

²⁸ Curso de qualificação equivalente ao Curso Normal Médio, habilitando professores leigos para a docência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Com base em levantamento de dados o quadro seguinte apresenta a distribuição dos alunos por série, o povoado e as escolas multisseriadas em que o Projeto foi implantado.

Quadro 7 – Número de alunos por série, povoado e escola, do Projeto Escola Ativa, em Viana – 1997

POVOADO	ESCOLA	Série				
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	Total
Santa Maria dos Tejus	União dos Pais	17	11	-	-	28
		16	06	06	06	18
		-	06	-	-	22
Baías	Possidônio Gomes	38	-	-	-	38
		-	21	11	-	32
Santa Bárbara	Santa Bárbara	30	-	-	-	30
		-	19	06	07	32
Prequeú	São Francisco	21	08	08	-	37
		41	-	-	-	41
		-	-	-	33	33
TOTAL	-	163	71	31	46	311

Fonte: Coordenação do Projeto Escola Ativa – Seeduc.

O que mais chamava atenção era a organização das turmas, principalmente as de primeira e segunda série, nas quais havia um número elevado de alunos, sobretudo, os da primeira série, por ser este um momento complexo de alfabetização. O já referido quadro de professores sem habilitação para o trabalho pedagógico somava-se ao problema.

Conforme documentos estudados **antes da implantação** do Projeto Escola Ativa, o rendimento escolar dos alunos matriculados, em 1996, nas mesmas escolas era significativamente baixo, o que de certa forma comprovava a falta de qualidade da educação oferecida nessas instituições de ensino. Pelos dados analisados, certamente, bem poucos alunos conseguiriam concluir pelo menos a 8^a série do Ensino Fundamental.

Quadro 8 – Matrícula geral e aprovação por série dos alunos das Escolas: Santa Maria dos Tejus, Baías, Santa Bárbara, Prequeú – 1996

Ano	Matrícula	Série							
		1 ^a		2 ^a		3 ^a		4 ^a	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1996	133	55	41,3	38	28,5	29	21,8	11	8,2

Fonte: Coordenação do Projeto Escola Ativa /Seduc-MA

Analisando o quadro percebe-se que o nível de aprovação é, nas últimas séries, muito baixo, com exceção da primeira série que apresentava

índices melhores, contudo o número de alunos promovidos nessa série não alcança sequer 50% dos alunos matriculados.

Os baixos resultados apresentados (rendimento escolar) implicam compreender que a escola não cumpre sua função e reprova os alunos que não conseguem tomar posse do currículo ajustado para atender e preservar os princípios e valores da classe que dita as normas. É verdade também que, além de um aluno inadaptado, portanto, reprovado/excluído do processo, há um professor a merecer reflexão. Este também é um excluído pelas próprias condições de trabalho bem como por sua formação e preparo.

Em relação ao processo de avaliação do aluno, ficou claro que todo o conhecimento anterior à escola é imperceptível para o professor e o sistema de avaliação trata apenas de excluir e não de ajustar para avançar, para progredir. O homem do campo, mais uma vez, era resultado de um sistema excludente e injusto.

Partindo da situação diagnosticada, com a implantação do Projeto, as metas iniciais eram alterar os baixos desempenhos, nas quatro primeiras escolas-piloto do município de Viana. Mesmo que a quantidade de escolas não pudesse reverter a situação do estado frente aos resultados da pesquisa do SAEB, a idéia era que estas servissem de modelo e de experimentação a partir do qual o poder público estadual pudesse sensibilizar os sujeitos do poder público municipal.

Segundo documentos da Coordenação do Projeto, ocorreu uma mudança significativa no quadro dos resultados de promoção dos alunos dessas escolas. Nesse sentido, os dados demonstram que nos três municípios os resultados de promoção, dos alunos das Escolas Ativas, melhoraram significativamente, contudo, ratifica-se que serão analisados, nessa pesquisa, apenas os resultados de Viana.

Quadro 9 – Matrícula geral e classificação (promoção) por série dos alunos do Projeto Escola Ativa Bequimão, São João Batista e Viana, 1997 (ano de implantação)

Município	Matrícula	1ª		2ª		3ª		4ª	
		Mat.	Prom.%	Mat.	Prom.%	Mat.	Prom.%	Mat.	Prom.%
Bequimão	343	153	88,7	90	65,5	57	66,7	43	76,3
São João Batista	78	34	86,5	21	76,9	13	78,9	10	78,7
Viana	311	163	52,4	71	78,2	31	79,9	46	79,5
TOTAL	732	350	71,5	182	71,7	101	72,1	99	77,7

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação do Projeto Escola Ativa /SEDUC-MA

Apesar de os resultados apresentarem um nível de promoção mais significativo, com a implantação do Projeto Escola Ativa, a escola ainda não conseguia atingir sua meta de cem por cento de alunos promovidos de uma série para outra. Com uma diferença significativa, conforme discrimina o processo de avaliação do referido Projeto: os alunos não promovidos, integralmente, não interrompiam seus processos de desenvolvimento, uma vez que o Projeto, em respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, previa progressão parcial. Desta forma, evitavam-se reprovações.

Nesses casos, os alunos seriam automaticamente classificados, tão logo demonstrassem competências e habilidades nas áreas de conhecimento em que tivessem necessidade de concluí-las.

Um outro aspecto relevante, diz respeito à matrícula que sofreu o acréscimo correspondente a 243% em relação ao ano de 1996, anterior à implantação do Projeto. Possivelmente, esse fato demonstrava uma reação das comunidades rurais com a instituição escolar, que apresentava diferenças em suas estratégias metodológicas.

Objetivando avaliar aspectos considerados fundamentais para o Projeto, foram realizados outros estudos, cujos resultados em relação aos avaliados, podem ser assim descritos, no que se refere aos **alunos** - mostravam-se mais ativos, participativos e mais comunicativos; demonstravam maior desenvoltura na leitura, na escrita e no raciocínio lógico matemático; em relação aos **professores**, foi percebida mudanças em relação à prática pedagógica; à disposição ao trabalho pedagógico com mais interesse e conhecimento; maior conhecimento da sua função como mediador do processo ensino aprendizagem; relação mais estreita com a comunidade e mais respeito em relação ao aluno e a si próprio.

Em se tratando da **comunidade**, os resultados indicavam que os pais estavam motivados e satisfeitos com as atividades da escola; mostravam-se interessados com o avanço dos filhos, no que se refere à aprendizagem; a família/comunidade encontrava-se mais presentes nas atividades realizadas na escola e os pais consideravam-se valorizados por poderem contribuir com a aprendizagem dos filhos.

Em relação aos **aspectos administrativo-pedagógicos**, perceberam que o calendário escolar foi mais ajustado para atender às necessidades do aluno

e família; as reformas nas instalações físicas da escola foram intensificadas; as Secretarias Municipais de Educação procuraram organizar espaço digno para a ação pedagógica; mudanças na sistemática capacitação do corpo docente; houve aquisição de livros didáticos apropriados para especificidade da classe multisseriada – material de auto-aprendizagem bem como de material para a construção dos cantinhos de aprendizagem e organização de biblioteca-aula.

Desse modo, propiciou-se a expansão do Projeto Escola Ativa para outras escolas dos municípios pioneiros e a implantação do Projeto em outros municípios. Quanto ao índice de repetência, a **progressão continuada** permitia que, mesmo antes do término do ano letivo, o aluno pudesse passar à série subsequente, tão logo tivesse demonstrado habilidades e competências em relação aos conteúdos curriculares das áreas de conhecimento, contidos no Guia de Aprendizagem, bem como comprovasse outras habilidades quanto ao uso dos instrumentos e elementos do Projeto. Tal estratégia tornou-se um elemento significativo para adesão ao Projeto e está respaldado no artigo 6º do documento de título “Aspectos legais – Fundescola/MEC, Brasília, (2001, p. 51)”.

Art. 6 – É facultado ao aluno avançar nos módulos de aprendizagem específicos de cada área de conhecimento, progressivamente.

§1º O aluno poderá avançar para a série seguinte, em determinada área de conhecimento, demonstradas habilidades e competências relativas ao módulo da série em curso.

Esses resultados, segundo a Coordenação, como já eram esperados pelos artífices do Projeto, impulsionaram as autoridades a implantar o Projeto Escola Ativa em seus municípios. A conseqüência da postura assumida pelos prefeitos foi a implantação do Projeto, também pela vontade política, aqui entendida como a vontade dos dirigentes municipais, que se sobrepôs aos demais fatores determinantes para o desenvolvimento do referido Projeto. Dessa forma, já não havia sequer a tentativa de convencer as comunidades.

Com essa nova configuração, deu-se a implementação do Projeto Escola Ativa em outros municípios, de acordo com o quadro:

Quadro 10 – Número de escolas, turmas, alunos e expansão Projeto Escola Ativa, por município, Maranhão –1998 e 1999.

Municípios	1998			1999					
	Escolas	Turmas	Alunos	Escolas	%	Turmas	%	Alunos	%
Arari	02	02	33	02	-	02	-	33	-
Bequimão	10	22	591	15	50	36	63,6	1.024	73,3
Cajari	05	06	95	11	120	19	216,7	332	215,4
Codó	02	04	86	05	150	10	150	235	173,3
Matinha	04	07	177	06	50	16	128,6	439	148
Matões do Norte	-	-	-	04	-	08	-	240	-
Morros	07	14	573	10	42,9	20	42,9	856	49,4
Penalva	03	03	72	06	100	07	133,3	182	152,8
Santa Rita	02	04	92	07	250	15	275,0	432	169,6
São Mateus	02	05	139	04	100	13	160,0	394	183,5
São Bento	02	04	117	06	200	12	200	386	129,9
São João Batista	12	18	432	12	-	20	11,1	487	12,7
Urbano Santos	02	02	50	05	150	08	300	222	344
Viana	07	14	366	11	57,1	25	78,6	697	90,4
TOTAL	60	105	2.823	104	73,3	211	100,9	5.959	111,1

Fonte: Coordenação do Projeto Escola Ativa /SEDUC-MA

Atualmente, (2009) o Projeto encontra-se implantado em 160 municípios, atendendo a 2.482 escolas e 3.762 turmas, 70.286 alunos, e contando com 3.893 professores e 2.312 agentes pedagógicos²⁹.

Pela descrição dos aspectos mais relevantes do Projeto Escola Ativa, observa-se que fatores de toda ordem marcavam o desenvolvimento do referido Projeto. Para os coordenadores, era forçoso reconhecer que, mesmo com êxitos descritos, as ações ainda eram muito pontuais e muitas eram as inquietações, como, por exemplo, como reduzir reprovação, repetência e evasão, nessas classes, se o Projeto, que resolveria os problemas, era tão pontual, em função do reduzidíssimo número de escolas atendidas. O estado estaria, mais uma vez, reforçando a exclusão das outras classes, no mesmo município. Em específico, havia preocupação com a ação docente; questionava-se sobre como se daria a ação docente, uma vez que a maioria dos professores era inabilitada para o exercício da docência.

²⁹ Dados fornecidos pela Coordenação do Projeto Escola Ativa /SEDUC-MA- 2008.

Essas e muitas outras questões permeavam as discussões naquele momento de implantação, principalmente pela vivência da pesquisadora no convívio com os docentes.

A prática de professores, supervisores e demais profissionais aguçava nosso olhar para a necessidade de se **compreender o Projeto Escola Ativa na perspectiva do docente**, razão pela qual o objeto de estudo e investigação dessa pesquisa é “a prática pedagógica dos professores e supervisores do Projeto Escola Ativa no município de Viana”. Naturalmente, para se efetivar a aludida pesquisa, considerou-se relevante fazer um recorte para proceder a uma caracterização geral desse município.

5.2 O Escola Ativa no município de Viana

A cidade de Viana situa-se às margens Lago de Viana, na região Norte Maranhense, e conta com uma área 1.162,494 km² e, segundo dados do IBGE (2008). Esse o município tem uma população de 48.907 habitantes. Sua população urbana representa 52,04% do município e a população rural é de 47,6%, de acordo com o Censo Demográfico do Ibge (2000)³⁰. Viana fica a distância de 215 quilômetros da cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão.

Viana tem o como limite os municípios de Cajari, Penalva, Vitória do Mearim, Matinha e Monção e compõe-se de 135 povoados, possuindo os maiores mais de 3.000 habitantes.

Esse município tem clima subequatorial quente e úmido com a temperatura oscilante entre 32 e 34 graus centígrados à sombra, durante o dia, e 26 e 27, à noite. A estação chuvosa em todo o município vai de fevereiro a maio.

Viana é a quarta cidade mais antiga do Maranhão. Nela ainda se encontram marcantes características do período colonial, como ruas estreitas calçadas com paralelepípedos, além de vários casarões revestidos de azulejos portugueses legítimos. Oferece ainda um grande potencial para o turismo ecológico, principalmente durante o período do inverno (março a junho), quando as águas do lago transbordam e transformam a paisagem local num verdadeiro pantanal.

³⁰ Dados consultados IBGE/2000.

Recebeu primeiramente o nome de Aldeia Maracu (1684-1757), depois Villa de Vianna (1757-1834) e, atualmente, Cidade de Viana (1834-2007). O nome Viana foi atribuído pela Resolução Régia de 18-07-1757 e lei municipal nº 4, de 15-02-1893. As terras onde se acha situada hoje a cidade de Viana, muito antes da chegada dos missionários da Companhia de Jesus, ao Maranhão, constituía-se domínio de uma grande nação de índios tupis, que falavam a língua geral, ou *nheencatu*. “Os verdadeiros donos da terra”. Era uma “terra de índio” - Tenetehara. Com a entrada dos jesuítas, efetivou-se o processo de colonização e, junto a ele, a imposição da cultura dos dominadores.

Nesta região fecunda do Estado do Maranhão, conhecida como Baixada Maranhense, existe um ecossistema de especial peculiaridade chamado de “Rosário de Lagos do Maracu”. Coração ecológico irrigado por duas veias fluviais: Mearim e Pindaré. Formado por nove lagos dos quais dois: o lago do Coqueiro e o lago da Lontra, vítimas de práticas desconhecidas, já são considerados temporários, e outros sete em atividade que são: Formoso, Capivari, Cajari, Maracaçumé, Aquirí, Itans e Viana este último é o coletor de todas as águas.

Nos grandes invernos, o imenso lençol líquido ainda nos dá uma visão retrospectiva e resumida do antigo mar doce, o qual se transforma num circuito de muitas léguas, o Rosário dos Lagos do Maracu. O povo de Viana tem a felicidade de a cidade ser edificada às margens de um maravilhoso lago que impregnou a alma de sua gente com suas histórias, lendas e riquezas, tornando-se o seu principal marco de cultura, repassada de geração a geração. O Lago de Viana um dos mais belos de todo o Maranhão. Como um espelho de cristal líquido, emoldura a cidade e reflete todo o seu contorno e a paisagem salpicada de belas ilhas.

Os primeiros registros da **educação formal** no município de Viana são atribuídos à chegada dos padres jesuítas, participantes da administração pública e procuradores do colégio. Considerada terra de ilustres, em Viana, entre outros vultos importantes, nasceu Antônio Bernardo da Encarnação e Silva (1799-1848), lente de retórica e poética do Liceu Maranhense; Celso Magalhães (1849-1879), poeta, romancista, crítico e magistrado, um dos precursores dos estudos folclóricos no Brasil; Antônio Lopes da Cunha (1889-1950), magistrado, professor, jornalista e poeta, membro da Academia Maranhense de Letras e Raimundo Lopes da

Cunha (1894-1941), naturalista e etnógrafo de renome, autor de vasta obra literária.

No ano 1997, o poder público municipal, voltou sua ação educacional para as escolas multisseriadas da zona rural, e em parceria com o governo do estado implantou o Projeto Escola Ativa, cuja proposta era oferecer ensino de melhor qualidade a essas classes, conforme já foi explicitado em outros capítulos.

Atualmente (2009) o poder público vianense vem desenvolvendo **ações educativas**, mais especificamente, na área de jovens e adultos, no resgate da valorização dos quilombolas e dos indígenas, mas continua tendo como carro chefe da gestão assegurar, na zona rural, a continuidade do Projeto Escola Ativa, implantado inicialmente em apenas 4,3% das classes multisseriadas, encontrando-se universalizado desde 2002.

Após a universalização, conforme dados colhidos no Censo Escolar³¹ dos anos 1999, 2000, 2001, 2002 e 2005 a taxa de aprovação dos alunos na zona rural de 1ª a 4ª série, desse município, apresentou melhores percentuais, a saber: 69,3%, 76,2%, 76% e 80,2%, 81,1%, havendo modificação em relação ao ano de 1996 cujo resultado era em torno de 67,8.

De acordo com os princípios do Escola Ativa, no Projeto não há reprovação. Nesse sentido, pode-se inferir que os alunos que aparecem como reprovados, não o são, pela especificidade da Estratégia, contrariamente esse alunado encontrava-se, em progressão parcial, implica, pois, que o percentual de aprovação era superior aos resultados apresentados, no Censo Escolar.

Destaca-se que em 2008, ano em que a pesquisa foi realizada, o referido Projeto, nesse município, atendia a 2.130 crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em séries organizadas, em uma única classe, que foram, também, fruto dessa análise, de acordo com a especificidade de cada povoado. Algumas dessas classes com alunos de seis e sete anos cursando a primeira e segunda série; outras, com até quatro séries conjuntamente, na mesma sala de aula e um único professor.

Mister se faz lembrar que para a seleção do município como *locus* de nossa pesquisa estabeleceu-se como critério a universalização do Projeto em Viana, e para a seleção das escolas multisseriadas observou-se, principalmente,

³¹ Censo Escolar – Suest/Seduc

a localização geográfica das mesmas. Nesse aspecto, optou-se por diferentes localidades para favorecer uma análise mais consistente e mais plural da realidade. Também foram consideradas as escolas exclusivamente multisseriadas e com Projeto implantado com a efetiva aplicação dos componentes, elementos e instrumentos específicos da Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa.

Os professores e supervisores pesquisados desenvolvem suas atividades pedagógicas nas escolas municipais que aplicam a estratégia metodológica do Escola Ativa a, aproximadamente, 09 e 10 anos, conforme localização e distâncias da sede, expressas no quadro seguinte:

Quadro 11 – Identificação das escolas pesquisadas por localização e distância da sede do município Viana.

Escolas	Povoado	Distância/Sede/Km
Jerônimo Pinheiro	Santa Tereza	23
São Rdo. Nonato	Tabareuzinho	15
Olegário T. Mendes	Itaquaritiua	16
Petronilio Silva	Laranjal	19
São Raimundo	Porção Grande	22
Eugênio Reis	Rolas	23

Histórico das escolas

Fazendo uma análise da história dessas escolas, mesmo que esse não seja o foco da pesquisa, descobriu-se, na pesquisa de campo, que as mesmas se originaram da vontade política das comunidades que acreditavam como cidadãos e eleitores, na possibilidade de ganhar algum dinheiro como professor (a) e na importância da escola para seus filhos.

De acordo com as informações registradas no diário de campo, as escolas eram muito pequenas e nasceram em barracões de festas ou de igrejas, com professores leigos. Ao longo dos anos, o número de alunos nas escolas, aumentou e a Prefeitura Municipal de Viana teve que reconhecer a existência delas, e por reivindicação das comunidades foram construídos pequenos prédios, melhorando a situação dessas instituições de ensino.

Após o reconhecimento da existência dessas escolas e com a implantação do Projeto Escola Ativa, o quadro de professores foi modificando e, na maioria dos casos, realizou-se a substituição dos professores leigos, por outros, alguns da sede e outros do próprio povoado do município, que não se encontram tão distantes da sede de Viana.

Registrou-se, ainda que, em alguns casos, as professoras leigas tiveram oportunidade de concluir o Curso Magistério e permaneceram como professoras, em outros casos, algumas leigas foram contratadas como servente e/ou merendeiras.

Com a reforma, as escolas foram construídas em alvenaria, e coberturas de telha. Contudo, as condições de funcionamento são precárias tendo em vista que os dados indicam a ausência de elementos básicos de infraestrutura física tais como, o atendimento por rede de água em 100% das escolas pesquisadas, que não dispõem, também, de cantina, nem de depósito para guardar a merenda escolar quando, eventualmente, esta chega às escolas.

Segundo informações coletadas nos questionários aplicados, atualmente, 100% das escolas dispõem de boa iluminação, mas apenas 50% delas dispõem de instalações sanitárias e ventilação adequada ao funcionamento, contando, também, 100% delas com energia elétrica instalada.

Em relação a eletrodomésticos, que poderiam oferecer um pouco de conforto à comunidade escolar, a situação é caótica, pois as escolas não dispõem de liquidificador, bebedouro, freezer nem geladeira; contam apenas com um fogão que muitas vezes permanece sem funcionar durante o mês inteiro.

Não dispõem ainda de vídeo, TV, som, máquina de datilografia, cavalete, pincel, computador; contam, apenas, para a prática docente com quadro verde e giz.

Quanto aos recursos didáticos, as escolas pesquisadas, contam com guias de aprendizagem para todos os alunos; os cantinhos de aprendizagem são organizados com materiais industrializados, somente, nas Escolas São Raimundo Nonato e Olegário Teófilo Mendes, nas outras quatro escolas eles contam com materiais confeccionados pelos professores, alunos e pais – um aspecto interessante é que os alunos utilizam esses recursos como fonte de investigação, de pesquisa. Tratando-se das hortas escolares, somente as escolas Jerônimo Pinheiro, São Raimundo Nonato e Olegário Teófilo Mendes dispõem desse

recurso. A biblioteca-aula existe em todas as escolas, ainda que possuam poucos livros para pesquisa.

De acordo com análise dos documentos, no ano de implantação do Projeto Escola Ativa, os professores não tinham experiência no magistério e, no caso da escola Jerônimo Pinheiro, o professor iniciou sua profissão trabalhando com a Estratégia Escola Ativa; ressalta-se, ainda, que essa escola dispõe de duas salas de aula e apenas uma delas é multisseriada, a outra atende a crianças do Jardim de Infância e a alunos da 5ª série no turno vespertino.

Os professores e supervisores das escolas pesquisadas quando iniciaram suas práticas pedagógicas tinham formação em Curso Normal - Magistério. Contudo, nas observações registradas, percebeu-se que a situação, atualmente, diferencia-se de outrora, pois três dos professores pesquisados informaram que, à proporção que iam adquirindo experiência pedagógica, sentiam a necessidade de buscar competência acadêmica e, com a chegada do Programa de Capacitação Docente (Procad) e do Programa de Qualificação Docente (PQD), em Viana, e a ajuda financeira das Secretarias de Educação, graduaram-se em Letras, História e Pedagogia, o mesmo ocorrendo com os dois supervisores que fazem o acompanhamento nessas escolas. Apesar de licenciados para desenvolverem sua prática pedagógica no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, os professores continuaram exercendo sua função pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que têm formação em Magistério (Curso Normal).

5.3 O Projeto Escola Ativa na percepção dos seus professores, supervisores e coordenadores.

No atual contexto sócio-histórico em que a profissão docente se insere, o profissional da educação vem sendo convidado a re-elaborar o seu perfil e re-conceituar a sua atividade e a sua competência. Este processo se apresenta dinâmico, para atender às necessidades do desenvolvimento humano e do sistema.

O Projeto Escola Ativa, conforme pesquisas realizadas no decorrer da construção desse estudo, deixa clara sua intenção em relação ao profissional que desenvolve sua prática pedagógica por meio de sua estratégia metodológica. Buscando compreender como os professores e supervisores do Projeto Escola

Ativa exercem sua prática pedagógica realizou-se a pesquisa de campo e obtiveram-se no pronunciamento dos docentes e do quadro técnico-pedagógico informações sobre os seguintes itens:

- as condições de trabalho dos protagonistas da pesquisa e nível de aproveitamento dos alunos na ótica dos professores;
- a formação, a experiência e a rotina pedagógica do Projeto Escola Ativa na opinião dos protagonistas da pesquisa;
- uma análise e uma avaliação da Estratégia Metodológica Escola Ativa, o olhar do observador descortinando a realidade.

A) As condições de trabalho dos protagonistas da pesquisa e nível de aproveitamento dos alunos na ótica dos professores

Os dados coletados sobre a organização das classes em que os professores trabalham, revelaram que as escolas atendem a alunos do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, com maior número de alunos, em média 45% nas duas primeiras séries, na faixa etária entre 7 e 10 anos.

No universo pesquisado colheu-se, que 85% das turmas pesquisadas estão organizadas com alunos da 1ª a 4ª série e 15% das classes estão organizadas com duas séries apenas e funcionam em dois turnos.

Os professores questionados sobre as dificuldades de trabalhar na zona rural de Viana responderam:

Eu moro na própria comunidade, mas às vezes é difícil porque tenho pouco material para trabalhar. (P1)

Não moro na comunidade, mas gosto de trabalhar na zona rural, só é difícil no inverno e quando não tem todo material que preciso. (P2)

Não tenho muitas dificuldades e chego bem cedo à escola. (P3)

Só fico triste porque às vezes chego tarde, pela distância de minha casa. (P4)

Trabalhar na zona rural me agrada. O problema, às vezes, é a falta de recursos didáticos, papel e outros materiais para o cantinho de aprendizagem. (P5)

Não tenho problemas porque tenho meu transporte e recebo assistência do supervisor. (P6)

Procurou-se, também, nos questionários aplicados, perceber as dificuldades encontradas na aplicação da estratégia metodológica do Projeto

Escola Ativa, o nível de satisfação e os aspectos inerentes à aprendizagem do aluno. Todos esses itens foram analisados tendo como referência as respostas dos sujeitos da pesquisa.

Nessa ótica, perguntou-se aos professores sobre os aspectos de aprendizagem em que os alunos apresentam maior aproveitamento. De todos os pesquisados 66% indicaram leitura e escrita, enquanto que 34% evidenciaram que os alunos se destacam mais em domínio das operações matemáticas, socialização e conhecimentos gerais.

A pesquisa buscou saber, ainda, a opinião dos supervisores quanto ao nível de satisfação demonstrado pelos alunos e pelos professores com o Projeto Escola Ativa. De acordo com 100% dos supervisores pesquisados os alunos estão satisfeitos com o Projeto, esse mesmo percentual corresponde ao nível de satisfação dos professores com o Projeto Escola Ativa.

Os supervisores acrescentam que a satisfação dos professores com o Projeto é percebida pela dedicação e empenho com que estes executam suas atividades, com compromisso e responsabilidade em sala de aula e nas ações com a comunidade, atitudes compatíveis com os objetivos do Projeto.

Buscou-se saber sobre a estrutura física das escolas e os pesquisados reconhecem que estas precisam ser mais bem adequadas, apesar das reformas sofridas nesses anos. Os dados indicaram que, na totalidade das escolas pesquisadas, apenas 50% possuem instalações sanitárias adequadas. No que diz respeito às questões referentes à iluminação das salas e ventilação foram consideradas adequadas, contudo, em todas as escolas o quesito bebedouro foi revelado como inadequado, pela inexistência desse equipamento, essencial à saúde da comunidade escolar.

Quanto aos recursos didáticos e eletrodomésticos, os supervisores pontuaram que a ausência desses, de certa forma, constitui-se em impedimento para algumas ações, e logo acrescentam que há necessidade de aquisição dos mesmos. Explicaram ainda que, em ação conjunta com a comunidade escolar e em parceria com a equipe técnica, procuram não permitir que essa dificuldade venha impedir o desenvolvimento das atividades nas escolas.

De certa forma, a postura explicitada pelos sujeitos da pesquisa reflete a “inculcação” de uma prática vivenciada na formação oferecida pelo Projeto,

quando lhes atribuem a responsabilidade pelo sucesso do Escola Ativa de forma que buscam solucionar situações que venham prejudicar a eficácia do Projeto.

B) A formação, a experiência e a rotina pedagógica do Projeto Escola Ativa na opinião dos pesquisados

Na pesquisa de campo, os supervisores foram questionados sobre a capacitação dos professores do Projeto da Escola Ativa e estes responderam que é processual e envolve toda a comunidade escolar. Nesse sentido, percebeu-se que todos os professores tiveram capacitação inicial, e em relação à capacitação contínua, as informações revelaram que, de acordo com os professores, o processo de retroalimentação e capacitação continuada, realizam-se em sistemáticos encontros mensais, os microcentros, nos quais são feitas oficinas de aprendizagem para, entre outras ações, procederem à troca de **experiências**. Conforme (DEWEY, 1976, p. 31), a experiência não se processa apenas dentro da pessoa: “Toda experiência genuína tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam.”

Compreender as idéias que norteiam essa (não tão) nova forma de pensar a aprendizagem e, dentre elas, a idéia de experiência no pensamento de Dewey, é uma das significativas contribuições herdadas pelo Projeto Escola Ativa, explorada na Estratégia Metodológica com a característica denominada de respeito às experiências (conhecimento prévio) anteriores à chegada à escola.

Nos estudos realizados ficou patente a ênfase dada à experiência como ponto de partida para a aquisição de conhecimentos tanto para o professor, no processo da formação inicial para a prática docente em classes multisseriadas, quanto para o aluno em sala de aula.

Faz-se menção, também, a outro aspecto bem visível na orientação oferecida ao profissional da educação em sua ação docente, trata-se da incumbência dada a esse docente no sentido de que seja reflexivo na sua prática pedagógica: “[...] pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a conseqüência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1959, p. 159). Convém ressaltar que as idéias do liberal Jonh Dewey, acerca de ação reflexiva e da experiência, permanecem atuais e, ainda hoje, são discutidas nas concepções formuladas pelos estudiosos Schön e Tardif.

No Projeto Escola Ativa a formação de professores deve se voltar, pois, para experiências significativas, uma vez que tais experiências têm valor educativo. Nessa ótica, a preparação dos docentes tem papel fundamental na implementação da Estratégia Metodológica do Escola Ativa.

Conforme Colbert (1987) afirma, a capacitação inicial precisa ser vivencial para garantir a efetiva qualidade do Projeto, que, por sua vez, é responsável pela melhoria das práticas pedagógicas e, como consequência, da aprendizagem dos alunos. Para essa autora, os professores das escolas multisseriadas precisam saber inovar, criar e incentivar seu público, pois têm como desafio alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e com heterogeneidade etária existente em função das elevadas taxas de repetência e do ingresso tardio de muitas crianças, nas escolas. Destaca, ainda, a importância de o professor dominar nos conteúdos das áreas de ensino, uma vez que um dos objetivos do Projeto centraliza-se na aquisição da leitura e da escrita e cálculos matemáticos, dentre outros.

Para tanto, o Projeto requer que os professores estejam preparados para desenvolver sua prática pedagógica a partir do planejamento pautado nos componentes curriculares e nos planos de aula compatíveis com os alunos. E na elaboração o planejamento precisa, sempre, considerar a heterogeneidade da sala de aula, uma vez que, trabalha com várias séries e com alunos de faixa etária diferenciada, para tanto deve utilizar-se de sua experiência pedagógica para tornar os alunos estimulados e participativos no processo educativo.

Colbert (1987) ressalta, ainda, que esses profissionais precisam exercitar a observação para proceder à avaliação do desempenho dos educandos, compreendendo, nessa ação, um momento para ajudar ao aluno e não para puni-lo.

O modelo pedagógico baseado do Projeto Escola Ativa requer que a escola promova a participação de todos, exercite o pensamento crítico, a criatividade, a cooperação e uma educação personalizada. Para que tudo isso ocorra, são necessários professores capacitados dentro de uma nova proposta pedagógica com profissionais capazes de lidar com as diferenças existentes nas salas multisseriadas.

Na pesquisa perguntou-se também sobre o nível de satisfação dos sujeitos da pesquisa com a implantação do Projeto Escola Ativa e 100% desses

professores e supervisores afirmam estarem satisfeitos com a implementação da metodologia. Não obstante, são perceptíveis limitações em alguns elementos de gestão.

Buscou-se, na compreensão do processo de formação do profissional do Escola Ativa, analisar um outro procedimento pedagógico para qualificação desse profissional denominado, microcentro.

Segundo Colbert (1987) os microcentros têm como objetivos principais socializar experiências e buscar soluções conjuntas para os obstáculos detectados. Os microcentros são elementos estratégicos do Escola Ativa, que oportunizam aos professores momentos de auto-avaliação, intercâmbio de experiências, construção de novos conhecimentos e também discussão com os colegas sobre as dificuldades do processo de ensino aprendizagem que cada um enfrenta no seu dia-a-dia.

Percebe-se nesse recurso metodológico do Projeto mais uma contribuição deweyana, uma vez que para Dewey (1952, p.117) o espaço escolar deveria estar em comunicação e intercâmbio, pois o isolamento pode causar “a rigidez, a institucionalização formal da vida, os ideais estáticos e egoístas”.

Seguindo a afirmativa de Colbert (1987), os microcentros constituem-se em processo de interação que tem como objetivo garantir a troca de conhecimentos, aquisição de experiências e discussão de interesses com a finalidade de enriquecimento, participação, construção e vivência de uma democracia efetiva. É uma estratégia que deve ter a participação efetiva de todos os envolvidos, desde o planejamento até a execução do encontro.

Questionaram-se os supervisores e professores das escolas pesquisadas sobre o funcionamento desses microcentros, e eles afirmaram que trabalham no planejamento e coordenação dos encontros, sendo que os mesmos acontecem mensalmente e funcionam de maneira a promover a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos. As opiniões foram expressas pelos supervisores da seguinte forma:

Na elaboração e planejamento dos microcentros, são incluídos momentos de reflexão que são planejados, principalmente, com o objetivo de promover, através da socialização, o intercâmbio de experiências entre os professores. (S1)

Nos microcentros sempre é oportunizado o esclarecimento de dúvidas, trocas e/ou relato de experiências, bem como buscamos realizar

sessões de estudo, oficinas de aprendizagem e o planejamento bimestral dos componentes. (S2)

Acontecem todo mês, os estudos realizados nos microcentros. Eu gosto porque tenho oportunidade de aprender mais e de tirar minhas dúvidas. (P1)

Para mim é muito importante o microcentro, porque tanto aprendo quanto vejo meus colegas para tirar dúvidas e dizer o que fiz de bom na minha escola. (P2)

Às vezes tenho dificuldade de ir aos microcentros porque acontecem no sábado, mas eu gosto muito porque eles me esclarecem as dúvidas e estudo mais coisas e fico muito satisfeita. (P3)

Gosto muito porque os supervisores orientam e fazemos juntos os planejamentos e os estudos. (P4)

Em minha opinião, os microcentros deveriam acontecer quinzenalmente, pois temos a oportunidade de estudar mais. (P5)

Estes microcentros são importantes para a minha prática pedagógica porque me orientam nas dificuldades, me obrigam a estudar mais e me permitem dialogar com meus colegas, além da confraternização que ocorre neles. (P6)

Pelas respostas, destaca-se que na opinião dos professores os microcentros desempenham satisfatoriamente sua função. Os docentes explicitaram que a proposta dos microcentros, além de promover o intercâmbio de experiências, permite que os professores socializem as ações que desenvolvem nas escolas que participam do Projeto, destacando seus êxitos e dificuldades, ademais de incentivarem o espírito solidário na busca de soluções para resolver as dificuldades apresentadas por cada participante.

As informações captadas, na pesquisa de campo, permitiu-nos perceber que há parceria entre supervisor e professor. Esses demonstram companheirismo e solidariedade entre eles e os professores mostraram-se satisfeitos com a assistência pedagógica dos supervisores nas escolas.

O sistemático acompanhamento pedagógico pode permitir que os supervisores avaliem o nível de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, balizem a prática pedagógica dos professores. Essa sistemática possibilita, ainda, a esses profissionais prestarem as orientações e intervenções necessárias aos docentes em sua ação pedagógica. Conforme dados registrados no diário de campo, pode-se perceber que o supervisor usa um relatório de acompanhamento cujos dados a serem registrados relacionam-se aos componentes, elementos e instrumentos do Projeto. Registrou-se, ainda, que o preenchimento desse

instrumento ocorre no momento da estada do supervisor na escola, e à proporção que ele vai observando a ação do professor vai registrando em seu relatório.

Um dos objetivos propostos pelo Projeto Escola Ativa diz respeito à função do supervisor como relevante nas situações de aprendizagem dos alunos na sala de aula, e para melhorar o rendimento escolar do aluno e do profissional em sua prática pedagógica. Os dados e informações coletados revelaram que para todos os professores entrevistados, o acompanhamento realizado pela supervisão contribui para a melhoria da gestão escolar e para os trabalhos que desenvolvem na sala de aula.

Desse modo, o rendimento do educador é acompanhado pelo supervisor de cada escola em que trabalha com o professor, analisando a aprendizagem dos alunos e propondo nas intervenções realizadas atividades para os que apresentem maiores dificuldades, de forma que os alunos possam avançar em seu próprio ritmo e o professor melhorar em seu rendimento profissional.

Para balizar melhor essa pesquisa perguntou-se inicialmente ao supervisor e ao professor sobre o tempo de serviço na função docente. Em relação aos professores, os resultados indicaram que cinco deles iniciaram a profissão docente no mesmo período, há onze anos por meio de concurso público realizado em 1997, pela Prefeitura Municipal de Viana. Eles informaram ainda, que participaram da formação inicial do Projeto Escola Ativa, ministrada pela equipe estadual do Projeto. Apenas um deles iniciou sua prática pedagógica em 1998, mas, também, recebeu a capacitação inicial sobre a estratégia do Escola Ativa.

Quanto aos supervisores em relação ao seu tempo de serviço estes responderam:

Estou desenvolvendo essa atividade há três anos, e recebi uma capacitação específica para essa função. Antes trabalhava em sala de aula como professor e fui capacitado, também, na metodologia do Projeto Escola Ativa. A experiência como professor ajudou-me bastante nas intervenções que realizo. (S1)

Iniciei minha prática pedagógica como professora, onde permaneci durante cinco anos. Estou exercendo a função de supervisora há dois anos. Para essa função, recebi uma capacitação específica, e ainda hoje recebo orientações da equipe de supervisores do Projeto em nível estadual. Conte também com a capacitação sobre a metodologia do Projeto em um curso de 80 horas. Acredito que foi minha atuação como professora que me ajudou para ser indicada para a função de supervisora. (S2)

Questionados sobre a permanência na sala de aula quando fazem o acompanhamento pedagógico nas escolas, responderam que:

No meu plano de trabalho, organizo minha ação de forma que possa permanecer bastante tempo com os professores na sala de aula. Procuo colocar atividades que ajudem o professor a debelar os problemas detectados no acompanhamento. (S1)

Procuo planejar minhas ações de acompanhamento de forma a discutir com meus colegas e professores sobre as situações encontradas e, então, colocar atividades que ajudem o professor a superar os problemas detectados no acompanhamento. (S2)

Os supervisores escolares, ao serem inquiridos sobre a situação de aprendizagem dos alunos, fizeram os seguintes relatos:

Considero a parceria com o professor imprescindível para a nossa prática pedagógica, pois juntos tentamos encontrar alternativas para a superação das dificuldades dos alunos e fazemos as intervenções mais adequadas. (S1)

Discutimos as situações de aprendizagem dos alunos com os professores e buscamos intervir para encontrar alternativa que consigam resolver os problemas detectados seja em relação ao ritmo de aprendizagem do aluno ou em outras situações. (S2)

Na opinião dos supervisores entrevistados o rendimento dos professores, é satisfatória. Conforme esses profissionais esse resultado se efetiva pelo trabalho conjunto realizado por toda a equipe técnica de supervisão, que no planejamento programa as ações de forma a contribuir com a prática pedagógica dos professores. Acrescentam, também, que se preocupam em valorizar o trabalho desse profissional, pela responsabilidade e compromisso com que eles desenvolvem suas atividades, pelo estímulo a leitura, a troca de livros, e na efetivação dos microcentros, que na opinião dos supervisores contribui para melhorar o desempenho docente.

Explicitam ainda que, os dados estatísticos colhidos mensalmente são sempre avaliados, para o redimensionamento das ações no momento em que realizam o planejamento.

Sobre o planejamento realizado para a ação pedagógica os supervisores responderam:

Procuo fazer meu planejamento semanal discutindo com meus colegas de equipe e priorizando os problemas que percebo em relação ao aluno e ao próprio professor. Mas às vezes reconheço que tenho algumas dificuldades para orientar melhor o professor e procuro ajuda seja com o coordenador e em outros lugares. (S1)

Tenho, às vezes, algumas dificuldades em sugerir atividades que ajudem o professor, mas procuro discutir com meus colegas para

encontrar as contribuições que possam contribuir com o professor e o aluno. Sim, planejo para contribuir com cada escola. (S2)

Na concepção dos supervisores sobre o nível de satisfação dos professores com o acompanhamento pedagógico, estes afirmaram, unanimemente, que os docentes são receptivos às orientações e, procuram aplicar a metodologia, de forma responsável e demonstrando compromisso profissional. Os próprios supervisores consideraram de grande relevância o acompanhamento realizado sistematicamente para o processo de formação e construção da aprendizagem tanto dos professores quanto dos alunos.

Outro aspecto questionado na pesquisa com os supervisores foi a forma de trabalhar, junto aos professores, na interação escola/comunidade e vice-versa. Para eles, de certa forma, o desempenho dos professores fica em alguns casos prejudicado, pois em algumas instituições essa ação não está condizente com os objetivos do Projeto.

Nesse aspecto, os supervisores se expressaram da seguinte maneira:

Os pais precisam ser mais comprometidos em relação às questões da escola e, principalmente, com a higiene, com o acompanhamento das tarefas de casa de seus filhos. Procuo sempre incentivar os professores a realizarem atividades para os pais participarem nas escolas, tanto no planejamento quanto na execução das atividades. (S1)

Procuo planejar junto com o professor atividades de interesse dos pais, mas eles precisam ser mais comprometidos, não compreendem que a educação dos filhos é também responsabilidade deles, boa quantidade desses alunos não tem higiene e os pais não se preocupam porque também não têm hábitos higiênicos, os pais, também, não acompanham as tarefas de casa de seus filhos. (S2)

Ainda que se perceba nos docentes e equipe técnica uma cobrança em relação à postura dos pais e da comunidade, ressalta-se que a condição cultural desses atores, bem pouco poderia contribuir com as ações da escola no nível que lhes é solicitado.

C) Uma análise e uma avaliação da Estratégia Metodológica Escola Ativa

A metodologia do Projeto utiliza-se de elementos de gestão os quais se tornam instrumentos para o desempenho de gestão do Projeto Escola Ativa. São instrumentos que, ao serem utilizados de maneira eficaz, tornam-se ferramentas imprescindíveis na busca dos objetivos do Projeto, mudando as práticas de ensino e aprendizagem em nível de sala de aula, trazendo o aluno para o centro

das atenções como sujeito do processo, pondo em prática conceitos como criatividade, aprendizagem cooperativa e participativa.

Nessa pesquisa, buscou-se analisar o funcionamento dos elementos de gestão, a partir dos dados e informações coletados junto aos protagonistas, os quais revelaram o seguinte, em relação: ao governo estudantil, às guias de aprendizagem, aos cantinhos de aprendizagem e à articulação escola/comunidade.

Governo estudantil

Caracteriza-se como uma ferramenta importante da metodologia, pois conduz os alunos à autogestão escolar e, segundo a proposta da metodologia, é factível afirmar que:

[...] é uma estratégia curricular que favorece o desenvolvimento afetivo, social e moral dos alunos por meio de situações vivenciais. Trata-se de uma organização dos alunos e para os alunos que garante sua participação ativa e democrática na vida escolar, estimula-os a participar, impulsiona-os a se envolverem em atividades comunitárias e ajuda-os a satisfazer a necessidade e solucionar problemas da escola. Promove a participação e o trabalho cooperativo entre os alunos e os inicia na vida comunitária. Educa-os para a liberdade, a paz, a tolerância, o respeito mútuo, a convivência sadia, a solidariedade, a cooperação, a tomada de decisões e a autonomia, entendida como a liberdade que têm para agir livremente assumindo as responsabilidades necessárias. Forma a criança para cumprir deveres e exercer seus direitos, para que, no futuro, desempenhe com responsabilidade os papéis de adultos. (BOLETIM TÉCNICO, 1999, p. 56)

De acordo com os dados coletados 67% dos professores encontram-se satisfeitos com o funcionamento do governo estudantil, conforme expõe o gráfico a seguir:

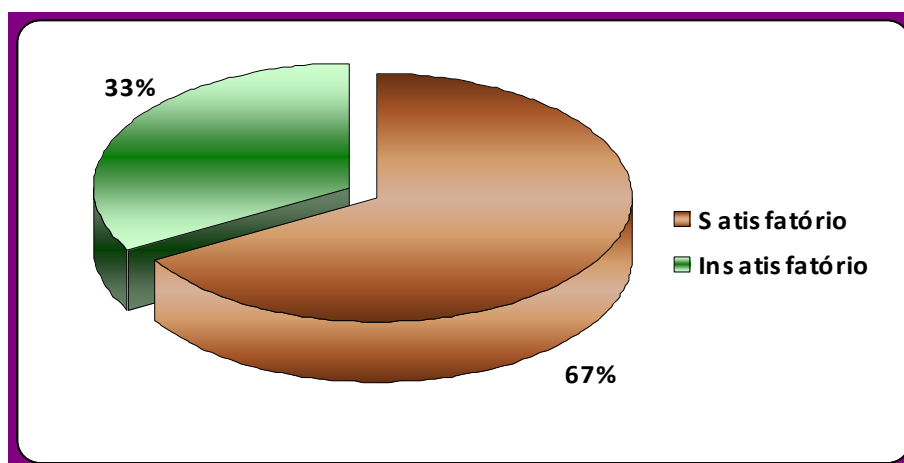


Gráfico 01: Avaliação do funcionamento do Governo Estudantil pelo professores

O percentual de 33% corresponde ao nível de insatisfação quanto à aplicação dos instrumentos do elemento de gestão governo estudantil, inclusos (**livro de confidências, ficha de controle da presença, caixa de sugestão, livro de participação, caixa de compromisso e comitês**). O governo estudantil, por meio desses instrumentos, possibilita o desempenho de diversificadas funções na operacionalização da metodologia, conforme explicitação no corpo desse trabalho.

Segundo dados e informações coletados, junto aos sujeitos pesquisados, a aplicação dos instrumentos do governo estudantil apresenta o seguinte desempenho:

- para 66% dos professores, o **livro de confidências** funciona adequadamente, para todos os supervisores esse instrumento funciona adequadamente em 100%;

- professores e supervisores foram unânimes em afirmarem que 100% dos alunos utilizam adequadamente a **ficha de controle da presença**;

- quanto à **caixa de sugestão** 50% dos professores e dos supervisores apontaram para o funcionamento adequado do instrumento;

- em relação ao **livro de participação**, 66% dos professores concordaram que funciona adequadamente; enquanto que 50% dos supervisores entrevistados atestam o não funcionamento adequado do instrumento e justificam sua resposta, explicitando que os professores não se sentem motivados para o uso desse instrumento. A explicação para este fato consiste no argumento de que os trabalhos contidos no livro de participação deveriam ser divulgados em festividades realizadas com a ajuda e a participação das secretarias, o que não ocorre sistematicamente;

- 50% dos entrevistados afirmam que a **caixa de compromisso** funciona adequadamente;

- em relação aos comitês, 83% revelam que esses funcionam adequadamente.

Compreende-se que o funcionamento adequado de cada um dos instrumentos implica o alcance das finalidades dos instrumentos do governo estudantil, ou seja, o livro de confidências deve funcionar como uma agenda na qual o aluno expressa suas inquietações, desejos, problemas, o que gosta o que não gosta o que pensa etc, enfim, faz um relato da sua vida.

Em relação à **ficha de controle da presença**, percebeu-se que os objetivos estão sendo cumpridos uma vez que o instrumento funciona adequadamente nas escolas pesquisadas. O resultado é percebido na fala dos supervisores quando ressaltaram que nas escolas em que prestam assistência pedagógica é perceptível, nos alunos, o senso de responsabilidade, de compromisso e de respeito, e a consciência da necessidade de ir à escola pelo gosto de fazê-lo e não por obrigação.

A **caixa de sugestão** é um componente que objetiva estreitar a comunicação entre alunos e professores oferecendo aos tímidos uma maior possibilidade de expressar suas inquietações.

De acordo com 50% os professores, o componente funciona adequadamente. Esses professores acreditam que esse instrumento é muito útil tanto para os professores e quanto para os alunos, uma vez que permite ao discente reivindicar seus direitos e apontar suas necessidades.

A metade dos supervisores pesquisados aponta que, 50% das escolas sob a sua responsabilidade usam adequadamente esse instrumento. Contudo, não justificam o não uso do instrumento pelas outras escolas. Notou-se, nesses profissionais, certa reserva nas respostas, acerca desse instrumento.

O **livro de participação** tem um papel preponderante no desenvolvimento da metodologia, uma vez que subsidia o professor no acompanhamento das atividades realizadas de forma além do esperado, ou seja, que extrapolam a qualidade dos trabalhos comumente feitos pelos alunos.

A função desse instrumento implica a descoberta de talentos que, posteriormente, em um evento realizado pela escola (“o dia das conquistas”), torne-os conhecidos por todos na comunidade. A importância desse instrumento está no estímulo ao aluno para que descubra seu potencial criativo, com aptidões pessoais, e que este seja capaz de superar seus limites e dificuldades. É também, uma ferramenta que tem a possibilidade de ser usada para evitar a evasão escolar pela ausência de motivação.

Na opinião de 66% dos professores, o instrumento funciona adequadamente, porém, ao questionarmos sobre os talentos já revelados na escola, os pesquisados foram enfáticos em afirmar que nunca nenhum aluno se revelou talento. Essa atitude demonstra que o instrumento é sub-usado no Projeto, em consequência, não há alcance dos objetivos a que se propõe.

Para os supervisores, esse instrumento funciona em 50% das escolas pesquisadas, o que demonstra coerência, em parte, com a afirmativa dos professores e, nesse aspecto, conclui-se que o quesito criatividade e motivação não têm sido estimulados habilmente de forma que os alunos desenvolvam trabalhos excepcionais.

A **caixa de compromissos** é um componente que objetiva estimular o comprometimento voluntário dos alunos através de sua própria iniciativa de afirmar sua responsabilidade. Com relação a esse componente, o papel do professor restringe-se a estimular, orientar e valorizar os esforços e decisões tomadas por cada aluno.

Para 70% dos professores, o instrumento funciona adequadamente, contudo informaram que precisam estimular alguns alunos para que esses também firmem seus compromissos, de forma que o instrumento seja, eficazmente, usado por todos os alunos.

Há certa contradição em relação às respostas dos professores, uma vez que todos os supervisores afirmam que o instrumento funciona adequadamente e é aplicado nas escolas por eles assistidas. Acredita-se que o professor tenha mais autoridade para colocar-se no caso, tendo em vista que é ele o mediador da ação discente na sala de aula.

De modo geral, os dados e informações levantados sobre o funcionamento do elemento gestão escolar, de certa forma, nos levam a perceber que alguns instrumentos estão sendo aplicados em um nível satisfatório de forma a atender os objetivos do Projeto o que demonstra que a prática pedagógica dos professores os supervisores, no quesito governo estudantil - está sendo desenvolvida de forma a atender as exigências da estratégia metodologia do Escola Ativa. Ressalta-se que essa opinião fundamentou-se nos dados de aplicação dos instrumentos do governo estudantil.

Os **comitês** são os representantes mais expressivos da autogestão e representam, dentro do governo estudantil, um componente fundamental de participação efetiva dos alunos na administração da escola. Estes comitês são equipes formadas com alunos de diferentes séries sob a coordenação de uma liderança, a qual deverá procurar não impor tarefas a seus companheiros, uma vez que os próprios integrantes decidem suas responsabilidades e assumem suas funções junto ao comitê de que decidiu participar.

O papel do professor junto ao desenvolvimento dos trabalhos a serem realizados pelos comitês é garantir que seus alunos estejam no lugar certo, ou seja, no comitê em que demonstrarem maior habilidade para participar, dentro das opções tais como, comitê de Ciências, de Saúde e Estudos Sociais e outros indicados pelos alunos para atender suas necessidades.

Em relação aos comitês, tanto os professores quanto os supervisores pesquisados afirmaram que eles funcionam adequadamente em todas as escolas, ou seja, cumprem seus objetivos junto à gestão escolar.

Percebe-se que na concepção dos protagonistas da pesquisa que apesar de todas as suas dificuldades e desafios enfrentados, estes conseguiram desenvolver sua prática pedagógica por meio da Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa. É evidente que a dialética da própria vida convida a um constante reconstruir as práticas pedagógicas para atender as necessidades do próprio sistema.

Diante do que revelaram as informações e os dados coletados, percebe-se que o Projeto da Escola Ativa, na zona rural de Viana, ainda encontra algumas limitações nos seus aspectos técnicos, em decorrência de situações que serão elencadas a partir da análise do não cumprimento de alguns objetivos do governo estudantil, um dos principais elementos de gestão da metodologia.

O não uso do livro de confidências em 33% das escolas impossibilita que os alunos expressem aos professores, os seus sentimentos, desejos e problemas. Nas escolas, a não aplicação causa certa alienação expressada no pouco conhecimento sobre a realidade desses alunos, os quais se tornam fechados e deixam, muitas vezes, de serem ajudados pelos professores nas suas angústias do cotidiano.

As implicações do uso da caixa de sugestões, em apenas 50%, incidem na prática docente, na falta de ações que impedem o professor de perceber, no processo de comunicação com aluno seus anseios, medos e problemas.

O efetivo funcionamento desse instrumento pode evitar situações, às vezes, não percebidas pelo professor, além de oferecer sugestões dos alunos para a prática curricular. O resultado do médio desempenho desse instrumento pode ser observado na pouca participação dos alunos mais tímidos exatamente aqueles que se negam a dar sugestões para o funcionamento da escola.

O não funcionamento do livro de participação em 50% das escolas pesquisadas revela certa apatia nos alunos com relação à criatividade. Nas escolas não foi encontrado nenhum trabalho expressivo elaborado pelos alunos que pudesse ser fruto de estimulação dessa criatividade.

A criatividade é uma ferramenta básica para o bom desempenho do instrumento, uma vez que possibilita os alunos expressar, durante o ano, aptidões individuais e ou coletivas. Com isso, os professores detectariam talentos para divulgação dentro e fora da aula.

A caixa de compromisso tem como objetivo exercitar a responsabilidade e como função incentivar o aluno para cooperar com a gestão da escola. Nessa ótica, os alunos deveriam operar junto aos professores e aos demais agentes (zeladores, vigias) no seu processo educativo, firmando compromisso no sentido de buscar melhorias para a escola.

Entretanto, os dados ainda demonstraram que em 50% das escolas, há ausências significativas no desempenho desse instrumento, uma vez que os alunos não assumem compromissos, se limitam apenas às atividades que o professor lhes pede, sem expressarem seu ponto de vista e sem demonstrarem o espírito de cooperação, o respeito mútuo, a solidariedade e a disciplina.

O funcionamento dos comitês, já implantados nas escolas pesquisadas, precisam ser replanejados e motivados para estimular a prática discente de forma que, todos os alunos se engajem nas ações planejadas nos referidos comitês. Percebeu-se na fala dos protagonistas da pesquisa que há indicativos de alunos que já demonstram iniciativa e autonomia, características fundamentais para a operacionalidade dos comitês.

Os guias de aprendizagem

Os guias de aprendizagem para a Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa são, de acordo com o estabelecido na proposta:

[...] textos que facilitam o desenvolvimento de um processo de aprendizagem centrado no aluno. Com os guias, é possível desenvolver os temas fundamentais do plano de aula das matérias curriculares básicas enfatizando temas relacionados às necessidades e características das comunidades às quais se dirigem. Os guias permitem a introdução de adequações aos currículos nacionais. Os guias procuram, de modo geral dinamizar uma metodologia ativa e participativa levando em consideração fatores, elementos, insumos e/ou

estratégias que possam melhorar os resultados da aprendizagem.
(Boletim técnico, 1999, p. 88)

Nessa ótica, os módulos representam um elemento de apoio para os professores no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Por conseguinte, os guias funcionam também como um instrumento de apoio e não o único recurso.

Os dados e informações levantados na opinião de todos **os supervisores** indicaram que os guias de aprendizagem cumprem seus objetivos nas escolas pesquisadas, uma vez que são motivadores, despertam no aluno o senso crítico, a necessidade de pesquisar, exercitam a comunicação oral e escrita, exercitam o pensamento lógico e têm facilitado o aprendizado. Enfatizam ainda que os guias dinamizam os materiais didáticos dos cantinhos de aprendizagem, são fontes adicionais para aquisição e ampliação de conhecimentos e facilitam a de aprendizagem do aluno, pois não exigem que o professor passe informações rotineiras, gerando certa independência ao aluno.

Para os pesquisados os guias também permitem que os alunos desenvolvam seus conhecimentos de linguagem e alcancem uma aprendizagem significativa, além de dinamizarem os outros elementos da metodologia.

Por outro lado, a opinião dos professores não corresponde à opinião dos supervisores, tendo em vista que apenas para 83% dos professores os guias de aprendizagem cumprem com seus objetivos. Da totalidade dos professores pesquisados, 16% responderam que na medida do possível, sim, mas afirmaram também que sentem falta de capacitações específicas sobre o uso dos guias para revitalizar o processo de aplicação dos mesmos e que existem guias complicados para o nível dos alunos.

Em relação ao item do guia de aprendizagem que deve envolver as famílias em suas atividades, não está sendo aplicado pelos alunos em situações do seu cotidiano, conforme explicitam 16% dos entrevistados, principalmente, com sua família e comunidade.

Percebeu-se, nessa afirmação, que esses protagonistas se esqueceram de uma fundamental característica desse elemento, conforme explicita a autora Vicky Colbert (1987), os guias são flexíveis e podem ser dinamizados e revitalizados a partir do plano de aula do professor, por meio das discussões e

reuniões de estudo, nos microcentros de forma que sejam corrigidas as dificuldades apresentadas no processo.

Observou-se, nesse elemento, a existência de pequenas divergências na opinião dos pesquisados, no entanto, compreende-se que os professores, pelo fato de trabalharem diretamente com o instrumento, têm uma visão mais realista acerca do desempenho desse elemento de gestão.

Questionados, professores e supervisores, sobre o conhecimento da estratégia metodológica e conteúdos e procedimentos dos guias de aprendizagem e utilização dos materiais didáticos da estratégia, responderam que não têm nenhuma dificuldade com a estratégia, pois a capacitação que receberam no início do Projeto e a formação continuada que ocorre nos microcentros bem como a formação em serviço realizada na escola possibilitam exercitar os conhecimentos adquiridos. Acrescentam também que a experiência vivida no dia-a-dia na sala de aula (professor) ou no acompanhamento nas escolas (supervisor) tem sido muito útil para a reorganização dos conhecimentos e da prática pedagógica.

Os dados revelados pelos professores e supervisores permitem concluir que os guias alcançam os objetivos propostos pelo Projeto. Isso é traduzido pela centralidade do processo de aprendizagem no aluno que não perde a oportunidade de avançar no seu próprio ritmo. Segundo Colbert (1987), sem os guias, instrumento de auto-aprendizagem, a aprendizagem cooperativa parceira e solidária seria menos exercitada, não desenvolvendo a capacidade dos alunos de pensar e de racionar criticamente.

De acordo com as informações coletadas junto aos sujeitos da pesquisa, eles, em sua prática pedagógica, utilizam os guias, de maneira que esses possam ajudá-los no planejamento e desenvolvimento das aulas, portanto, esse instrumento constitui-se em ferramenta essencial para o seu fazer pedagógico.

Cantinhos de aprendizagem

Constituem-se um importante elemento de gestão da metodologia, os quais incentivam os alunos para observar, comparar, operar, experimentar, pesquisar, aplicar e manusear objetos reais em espaços por eles mesmos organizados e disponíveis para pesquisa. Os cantinhos de aprendizagem devem,

conforme a estratégia do Escola Ativa, ser organizados na sala de aula, contemplando as áreas de ensino, e enriquecidos com recursos que ajudem os alunos na aquisição de conhecimentos e ao professor no plano de aula.

Os materiais devem ser fornecidos pelos alunos, pela comunidade e, em geral, incluem materiais de diversas categorias, como insetos secos, grãos de feijão, isqueiros, potes, colheres, peneiras, instrumentos de medição, materiais produzidos pelos alunos como textos escritos, desenhos, globo terrestre, plantas naturais, mapas, aquários etc.

A estratégia sugere que sejam organizados cantinhos de Ciências Naturais, de História, de Geografia, de Linguagem, de Matemática, de Estética e outros de interesse dos alunos.

Para os supervisores pesquisados os cantinhos desempenham bem sua função. As afirmativas seguintes traduzem o pensamento dos supervisores:

Os alunos estão sempre recorrendo aos cantinhos para realizar atividades dos Guias de Aprendizagem, pesquisando os diversos recursos expostos e se sentem muito seguros para fazer pesquisa. (S1)

Os alunos sempre são solicitados para realizarem pesquisa, nos diversos recursos expostos, para compreender as atividades propostas pelos Guias de Aprendizagem. (S2)

Na opinião dos professores, os cantinhos funcionam satisfatoriamente, ou seja, cumprem seus objetivos, e todos eles contam com material suficiente, seja industrializado ou confeccionado pelo professor. Segundo as informações coletadas junto aos professores, os cantinhos mais bem organizados e completos são os de Linguagem e Matemática.

Todos os pesquisados relataram que os cantinhos de aprendizagem desempenham um papel relevante como um recurso da estratégia, pois facilitam o aprendizado. Ao serem questionados sobre o funcionamento dos cantinhos nas escolas, os professores deram os seguintes depoimentos:

Os cantinhos de aprendizagem são importantes na medida em que relacionam teoria e prática e incentivam os alunos para a pesquisa (P1).

Os cantinhos de aprendizagem são importantes porque os alunos têm oportunidade de manusear o material concreto e isso facilita a aprendizagem. (P2)

Os cantinhos de aprendizagem são importantes porque neles ficam os recursos didáticos que podem ser utilizados durante as aulas, para que os alunos façam pesquisas, aprendam manuseando o objeto concreto. (P3)

Todos os alunos se sentem motivados, participam e têm curiosidade em aprender e manusear os objetos dos cantinhos de aprendizagem. (P4)

Os cantinhos são importantes porque os alunos vivenciam as várias situações de aprendizagem. (P5)

Os cantinhos de aprendizagem ajudam na condução dos trabalhos facilitam a pesquisa e a aprendizagem. (P6)

As opiniões dos supervisores são condizentes com as dos professores, tendo em vista que 100% dos pesquisados afirmam que os cantinhos funcionam bem, com destaque também para os cantinhos de linguagem e o de matemática. Afirmaram ainda que, todos os cantinhos têm material suficiente para funcionar bem e assim o fazem.

Pelos registros no diário de campo, percebeu-se que realmente os alunos construíram certo hábito de recorrer aos cantinhos de aprendizagem para efetuarem pesquisas conforme descrição de supervisores e professores. Contudo, observou-se que essa ação, que deveria ser uma constante em qualquer situação de aprendizagem, só se efetiva no momento de atividades com os guias de aprendizagem. No entanto, os dados quantitativos apontaram para os percentuais de aprovação do funcionamento dos cantinhos em 100% dos supervisores e dos professores.

Salvo entendimento, o bom funcionamento dos cantinhos de aprendizagem em relação a outros instrumentos da estratégia, (no caso, de alguns instrumentos do governo estudantil) apresenta-se com boa aceitação e como um contribuinte para a aprendizagem do aluno e coadjuvante para a prática pedagógica do professor.

Ressalta-se que, apesar de esse elemento ser de responsabilidade do aluno, o professor e o supervisor fazem a diferença quando reconhecem a importância desse elemento para o progresso do seu aluno, pela vivência no mundo da investigação, atividade essencial para assegurar a aprendizagem.

Depreende-se, pois, que esse recurso metodológico, além de permitir a descoberta pela pesquisa, desperta nos alunos e professores a criatividade e autonomia, para a aprendizagem por meio da experiência.

Articulação escola e comunidade

A educação, na concepção da Pedagogia da Escola Nova, objetivava promover à formação integral do aluno, situando a aprendizagem no seu contexto sociopolítico e cultural.

Com base nesse princípio o Projeto Escola Ativa, tendo sua raiz filosófica na própria Escola Nova, propõe a articulação entre escola e comunidade, uma vez que o educando sofre influência, também dos acontecimentos em sua volta e estes implicam influência direta na aprendizagem.

A articulação do professor com a comunidade em que atua, bem como conhecer a realidade do espaço social em que o aluno vive segundo Colbert (1987) é de fundamental importância para que o professor possa desenvolver, com mais segurança, sua prática pedagógica de forma a garantir o bem-estar dos alunos e da comunidade.

Para promover essa articulação, segundo Colbert (1987), a estratégia metodológica aponta alguns instrumentos considerados eficazes, e que podem ser usados pelos professores, a saber: croqui ou mapa da comunidade, o registro de informações familiares e o calendário da produção. Os alunos também têm um papel importante nessa articulação e podem desempenhar atividades que beneficiem sua comunidade, como recuperar elementos culturais representativos e empreender ações de saúde, saneamento, nutrição e preservação do meio ambiente etc.

Para o Projeto importa que o professor, a instituição, alunos, pais, ex-alunos, vizinhos e autoridades de modo geral possam contribuir para melhorar a vida da comunidade e a gestão da escola a partir de sua própria cultura local.

Segundo a autora, o professor tem a grande responsabilidade de estreitar as relações entre a escola e a comunidade, portanto, a busca pela parceria é importante para estimular a cooperação dos pais nas atividades escolares, fazendo-os perceber a eficácia de suas contribuições no dia-a-dia da escola, bem como a ida da escola em direção da família e da comunidade.

Questionados acerca da articulação entre escola e comunidade, 66% dos professores afirmaram que a comunidade participa da “vida” da escola; os 34% restantes foram enfáticos, quanto a essa participação, destacaram que a participação em suas escolas somente ocorre nas festas realizadas.

Os estudos realizados indicam que a articulação proposta pelo Projeto Escola Ativa não se resume a “momentos festivos”, já que a participação da comunidade busca a efetiva relação de acompanhamento da gestão escolar, do desempenho dos alunos, doação de material para os cantinhos e, enfim, o estreitamento dos laços com a escola de maneira que o cotidiano da comunidade se insira no processo de aquisição do conhecimento dos alunos.

Percebeu-se pelas respostas dos professores que alguns não estão satisfeitos com essa relação, uma vez que afirmaram:

Até agora tem sido um grande problema estabelecer essa relação ativamente, pois existem pais que participam pouco das atividades. É uma minoria. (P1)

A comunidade participa de algumas atividades e eventos promovidos pela escola. Eu sei que não é só isso que devem fazer, mas ainda não consegui muita coisa com os pais. Fica mais difícil porque não moro no povoado. (P2)

Considero a relação família/comunidade a coluna vertebral do aluno. Sei que é minha responsabilidade assegurar que a família e a comunidade estejam presentes nas ações da escola, desde o nosso planejamento ou em qualquer o tipo de atividade, realizada pela escola. Já consegui alguns pontos nessa relação. (P3)

Essa parceria é fundamental para a sustentação dos trabalhos realizados na escola. Em minha escola essa ação tem deixado um pouco a desejar, porém tudo hoje está contornado. (P4)

Até hoje tem sido um grande problema estabelecer essa relação ativamente. Alguns pais passam às vezes pela escola para saber como estão os filhos. Raramente se envolvem em outras atividades escolares. (P5)

A comunidade que trabalho é um pouco presente na escola. Sei que preciso criar mais atividades para que eles se envolvam como fizeram na época da construção da maquete do povoado. (P6)

Torna-se necessária uma atitude reflexiva em torno do problema, uma vez que a responsabilidade maior é do próprio professor, que tem como missão articular, de forma comprometida, essa relação. Contudo, sabe-se ser cultural os pais atribuírem apenas à escola a responsabilidade de educar seus filhos. Essa atitude fragiliza, de certa forma, a realidade da ação docente nos povoados de Viana.

Contraopondo-se a essa visão os supervisores responderam que sempre trabalharam juntamente com o professor no sentido de criar estratégias para a integração da escola/comunidade, realizando seminários, atividades culturais e projetos com temas de interesse das comunidades rurais.

Acrescenta-se que esses profissionais, como intelectuais que são, têm a responsabilidade de orientar as comunidades rurais para que essas tirem proveito de uma política compensatória como o Projeto Escola Ativa, sem, contudo, mostrarem-se submissos, mas pensando em transformar sua realidade, tendo na escola uma parceira na busca de sua transformação social.

O funcionamento do Projeto Escola Ativa na concepção dos coordenadores

As entrevistas com as coordenadoras estadual e municipal do Projeto, revelaram aspectos importantes em nível do Maranhão.

Em relação à implantação do Projeto no estado afirmaram:

Não estava no Projeto na época da implantação, mas li nos relatórios arquivados na coordenação estadual do Projeto Escola Ativa que os critérios utilizados para escolha das escolas foram o baixo índice de matrícula, a existência de classes multisseriadas e ingerências políticas dos gestores municipais em comum acordo com os representantes estaduais. (C1)

Ao serem questionadas se houve divulgação e publicidade do Projeto no início da implantação da Estratégia Metodológica, no intuito de dar conhecimento à comunidade e, principalmente, às famílias que possivelmente seriam beneficiárias do Projeto, os coordenadores responderam:

Acredito que sim, porque quando cheguei ao Projeto, em 2002, a forma de implementá-lo continuava a ser a mesma usada no período de implantação, em 1997, ou seja: primeiramente, faz-se a divulgação para os prefeitos e secretários municipais, depois sensibiliza-se os professores e supervisores, posteriormente, as comunidades rurais em reuniões realizadas na escola do povoado para explicar o funcionamento do Projeto. (C1)

A questão administrativa tem muita influência no desempenho de programas e projetos de políticas públicas. Nesse sentido, as entrevistadas foram questionadas sobre a localização administrativa do Projeto Escola Ativa nas Secretarias de Educação.

As entrevistadas responderam que:

O Projeto Escola Ativa encontra-se na Superintendência da Educação do Campo e conta, atualmente, com uma equipe composta por um coordenador, oito supervisores e um digitador. É uma equipe, de certa forma, pequena para atender a 160 municípios, 2.482 escolas, 3.762 turmas e 70.286 alunos que fazem parte, atualmente, do Projeto no estado do Maranhão. (C1)

Estamos ligados à Secretaria Municipal de Educação, e nossa equipe é composta de dois coordenadores e oito agentes pedagógicos que desempenham a função de supervisores. Temos 64 escolas multisseriadas e estamos com o Projeto implantado em todas elas. (C2)

Sobre a relação administrativa da Secretaria Estadual de Educação com a Secretaria Municipal e com o Ministério da Educação, no contexto da metodologia, as entrevistadas revelaram o seguinte:

Atualmente a Secretaria Estadual de Educação recebe recursos apenas para realização da formação. Esses recursos vêm descentralizados do MEC para o Cefet e o estado só executa as ações. Em relação aos municípios, nossa parceria se restringe ao acompanhamento pedagógico que se realiza uma vez a cada dois meses, à execução da capacitação dos municípios e à distribuição material didático – os guias, disponibilizados pelo MEC. (C1)

Temos uma relação parceira e prestamos as informações sobre o funcionamento do Projeto no município, para que seja realizada a análise das ações do Projeto, principalmente, no que diz respeito aos dados sobre o rendimento escolar (alunos classificados, com progressão parcial, evasão) e sobre a atuação do Projeto no município. (C2)

Em continuidade, a supervisora (C1) esclareceu que o Fundescola, nos primeiros anos do Projeto Escola Ativa, tanto distribuiu kits pedagógicos para as escolas da ZAP I e ZAP II, como disponibilizou kits de sala de aula composto de mesas e cadeiras para alunos, e também aparelhos de TV. Distribuiu, ainda, para as escolas rurais os guias de aprendizagem e os kits industrializados para os cantinhos de aprendizagem.

Para o acompanhamento pedagógico, o Fundescola contratou supervisores pelo Banco Mundial, os quais realizavam sua prática pedagógica nas escolas municipais uma vez por mês, além de ministrarem capacitação inicial para professores e técnicos pedagógicos. Ainda foi esclarecido que, no Maranhão, o Projeto Escola Ativa tem uma estrutura diferenciada dos outros estados, pois dispõe de uma coordenação estadual que responde por suas ações além de ser o único estado que expandiu o referido Projeto de forma autônoma.

As escolas consideradas autônomas tiveram o Projeto Escola Ativa implantado por meio de parceria entre o governo estadual e os municípios interessados no Projeto. Na parceria, coube ao Fundescola a doação dos guias de aprendizagem, ao estado a formação dos professores e agentes pedagógicos e aos municípios a garantia do acompanhamento pedagógico, a manutenção das escolas e a aquisição dos kits pedagógicos para os cantinhos de aprendizagem.

Um outro aspecto abordado na entrevista dizia respeito à avaliação e ao monitoramento do Projeto Escola Ativa.

Conforme (C1), as escolas que atualmente participam do Projeto Escola Ativa têm monitoramento e avaliação realizados pela equipe técnica do estado. Esclareceu que os documentos que expressam os resultados da avaliação são as fichas, avaliações externas e visitas de observação nas escolas. Informou ainda que os resultados são, posteriormente, discutidos com a equipe técnica estadual, no sentido de replanejar as ações e intervenções necessárias para o bom funcionamento do Projeto e para que ele possa assim cumprir com seus objetivos, alunos com melhores níveis de rendimento escolar. Disse ainda que, atualmente, encontravam-se realizando acompanhamento do Provinha Brasil.

A coordenadora (C2) informou que os dados coletados para o monitoramento e avaliação são também analisados, a cada mês, com os professores, para que sejam replanejadas ações que contribuam para a correção das dificuldades percebidas na ação docente.

Ao se questionar os entrevistados sobre o critério utilizado para a formação da equipe, as coordenadoras responderam que cada uma falaria da sua situação:

Fui selecionada como supervisora em nível nacional para prestar assistência pedagógica nas escolas desse estado, por meio de um processo seletivo realizado pelo Fundescola. Foi um processo muito difícil, fui entrevistada, fiz prova escrita e até um teste de resistência física para saber se chegaria às escolas na zona rural. Essa era a grande preocupação das três instâncias (nacional, estadual e municipal), pois o supervisor precisava ir até as longínquas escolas dos povoados, chegar até a escola, para dar assistência a quem faz o Projeto Escola Ativa acontecer, o professor interagindo com o aluno. Nesse processo, o conhecimento sobre os fundamentos da Estratégia, a experiência comprovada, a criatividade e, principalmente, gostar e acreditar no Projeto, foram critérios essenciais para a minha classificação. (C1)

Fui indicada para integrar a equipe de supervisores do município, pelo meu desempenho como professora, certamente foi muito bom, tanto é que fui notícia duas vezes, uma na revista Nova Escola e a outra em um site da internet. Então, não foi à toa que cheguei à supervisão e hoje estou coordenadora do Projeto na Semed. (C2)

As coordenadoras entrevistadas, quando questionadas sobre a responsabilidade do fornecimento do material necessário para o funcionamento ou manutenção da escola, a exemplo dos kits pedagógicos e escolares, e materiais de consumo das escolas responderam:

Existia um termo de compromisso onde se apresentava a matriz de responsabilidade de cada parceiro: município, estado e o Fundescola/MEC. O município era responsável pela estrutura física das escolas, pela manutenção do professor e pela adequação do mobiliário escolar; o Fundescola, até 2004, era responsável pela distribuição dos kits pedagógicos, com a responsabilidade também de fazer a manutenção. Depois em 2005, como não tivemos mais a presença maciça do Fundescola, na distribuição dos kits pedagógicos, o estado do Maranhão, também parceiro, porque acreditava no Projeto, resolveu complementar os kits nas escolas autônomas³² ainda que pequeno, mas que ajudou muito, pois as escolas, além de muito pequenas, eram também muito precárias. A proposta do Ministro da Educação hoje é que os kits pedagógicos serão enviados para todas as escolas multisseriadas rurais. (C1)

Eu sei apenas que o material de consumo e a manutenção da escola são de responsabilidade da Prefeitura Municipal. Em relação aos kits, quem assumia antes a distribuição era Fundescola, hoje não sei como ficou a situação. (C2)

Quanto ao alcance do Projeto e sobre as metas, as entrevistadas responderam:

Pelas análises que as Secretarias nos enviam, nós estamos alcançando gradativamente melhorias no sentido dos índices e indicadores. Hoje, tenho apenas, em mãos, a dimensão que atingimos para 2009. São 160 municípios, com previsão de mais 20, que já vieram nos procurar essa semana, 2.482 escolas, 3.762 turmas 3.893 professores e um total de 70.286 alunos, então é uma dimensão muito grande. A gente fica muito feliz porque aqueles municípios que não conseguiram fazer adesão estão nos procurando, e colocaram o Projeto em seus planos de ação articulada, deram importância à Escola Ativa e quando perceberam que foi aberta essa possibilidade de universalização do Projeto nos procuraram. A demanda está superando nossas expectativas. Os outros anos, também, foram sempre de acréscimo e quando isso ocorria a redução de escolas era pelo crescimento do número de alunos nesses povoados e não pelo Projeto. (C1)

Em Viana, com certeza, nossas metas estão pensadas no sentido de melhorar cada vez mais a prática dos nossos docentes, pois compreendemos que dessa forma melhora também o nível de aprendizagem de nossos alunos. Percebemos que, com o Projeto Escola Ativa, diminuiu a distorção idade-série, a reprovação é uma situação que não existe mais, em termo de escolas multisseriadas, até porque se trabalha em um processo modular, então não se fala mais em reprovação, e nem temos mais, com tanta frequência, evasão escolar. (C2)

As coordenadoras, quando questionadas sobre as mudanças nas equipes em consequência de mudanças políticas responderam:

Infelizmente, falo isso não apenas em relação ao Maranhão, falo em âmbito nacional. Costumo sempre dizer aos nossos professores e supervisores que, infelizmente, somos um país de dois anos, pois de dois em dois anos temos uma eleição: é para presidente, governador, para prefeito e, com essas mudanças, dá-se uma quebra haja vista a

³² Escolas autônomas são as que implantaram o projeto por conta do próprio município. Seeduc, 2008.

mudança constante da equipe que não é nomeada é contratada. Considero como pontos fundamentais para o sucesso da estratégia a continuidade de equipe que já conhece esse trabalho. A estratégia é muito boa, desde que se tenha uma forte visão política, uma credibilidade e uma construção da memória do município. Infelizmente, os municípios ainda não têm consciência da importância de construir sua memória, e para nós que estamos acompanhando essa situação, tendo que reconstruir sempre a memória do Projeto nos municípios, torna-se difícil até fazer uma avaliação. (C1)

Neste sentido, a coordenadora (C1) complementa sua fala:

A preocupação das pessoas que fazem o Escola Ativa, principalmente dos professores, quando ocorrem as eleições, se expressa em questionamentos do tipo “nós vamos sair?”, “nós vamos continuar?”. Frente a essas situações, é preciso que as comunidades trabalhem no sentido de exigir que os professores permaneçam nas escolas, uma vez que a metodologia está dando certo. Logo, esses professores precisam permanecer e dar continuidade ao que está dando certo. Até em nível de governo do estado, as mudanças são grandes, muda o governo, muda o secretário, muda o coordenador, muda tudo. É necessário que as políticas públicas sejam realmente efetivadas, como política educacional e o pilar principal, no meu entender, é acreditar, é a voz do povo, é o social e o fazer política fazendo valer os nossos direitos e as crianças precisam disso. Acrescento que estamos vivendo, no momento, situações difíceis com a mudança de prefeitos, pois alguns secretários ao saírem da secretaria deram sumiço em documentos, deixando o município e o Projeto sem memória. Demonstro ainda minha insatisfação com as posições politiquieras de alguns municípios que escolhem os supervisores pela contribuição política que esses oferecem. Não observo nenhuma mudança em nossos dirigentes políticos. Como disse anteriormente, precisamos reivindicar nossos direitos como cidadãos. (C1)

A coordenadora 1, em suas respostas, demonstra que percebe a escola como um espaço social de disputa hegemônica, na qual, pela ação pedagógica, torna-se possível promover uma tomada de consciência, para melhorar a qualidade de vida dos alunos via professor/escola; é um convite para a conquista de direitos e, conseqüentemente, da libertação. Sua fala revela uma percepção crítica da realidade. É possível inferir da postura da entrevistada um tom de alerta para sua seus colegas - profissionais da educação, um convite às comunidades, aos pais e aos profissionais da educação no sentido de que esses reconheçam seus direitos.

Pelas possíveis leituras supramencionadas, se percebe na coordenadora (C1) uma insatisfação com o sistema e embora esteja atuando nele não está acomodada a este. Contrariamente, sugere que os profissionais e comunidades procurem melhorar suas vidas, que procurem garantir aos seus alunos o direito à educação com qualidade, sem submissão, não apenas reproduzindo ordens. O que, de certa forma, implica contradição aos preceitos do

Projeto Escola Ativa. Concepção similar se faz presente nas resposta da coordenadora (C2):

Há uma quebra quando ocorrem essas mudanças. A cada mudança há um recomeçar. Em Viana, não tivemos tantas quebras porque o prefeito que levou o Projeto Escola Ativa governou durante oito anos e depois elegeu seu candidato e a continuidade dessa ação para classes multisseriadas foi garantida. Uma descontinuidade ocorre quando o professor, que já foi capacitado, pede para ser transferido para outro local. Acredito que precisamos ter mais consciência do nosso papel como educadores. (C2)

Perguntou-se aos entrevistados se gostariam de comentar mais sobre a estratégia metodológica do Projeto Escola Ativa e eles prontamente responderam:

Eu hoje escutei um depoimento de um professor, em relação a essa transformação social que o homem precisa ter. Precisa ter consciência crítica, e achei interessante o que ele colocava. “Antigamente as crianças que estudavam na zona rural ficavam à margem de tudo o que acontecia na sede. Hoje quem está fazendo a diferença, nos municípios, são exatamente essas crianças que estão nas escolas dos povoados e, boa parte delas, são crianças que estudam na Escola Ativa com a metodologia dessa escola. Na verdade, nós não temos outra metodologia que venha atender as necessidades das classes multisseriadas rurais e que faça realmente a transformação social que tanto almejamos”.

Se nós escutarmos depoimentos dos pais, das comunidades, das crianças, sobre o Projeto Escola Ativa, vamos perceber que precisamos caminhar mais, temos falhas, sim, precisamos melhorar, sim, mas já viemos de muito mais longe e alcançamos indicadores positivos, os municípios têm provas disso. A própria coordenadora do município de Viana, aqui presente, terminou de falar dos bons resultados da provinha Brasil, nesse município. Dizem que eu devo deixar de falar da Escola Ativa com o coração, mais é porque eu acredito, eu vejo que ela realmente muda que ela transforma e que pode, sim, fazer essa transformação, desde que seja vista de forma positiva e desenvolvida com responsabilidade social, pedagógica e política. (C1)

Com certeza, preciso falar mais um pouco. A Estratégia Metodológica do Escola Ativa, na minha concepção, só tem contribuído com a educação deste país, ainda que existam críticas em relação à estratégia. Compreendo que com o Projeto só é possível melhorar. O que precisamos é que os governantes tenham uma visão além das questões politiqueras, que pensem pedagogicamente e se perguntem que educação estamos querendo e oferecendo para nossas crianças? Não é possível que, em pleno século XXI, não se pense em uma política que vise uma transformação social. É preciso, sim, que se pense uma política que venha libertar essa população rural. Tenho certeza que há uma possibilidade de ser a educação uma contribuinte para se conseguir alcançar essa transformação social. Eu acredito e tenho certeza de que a Escola Ativa está aí pra isso e tenho certeza de que vamos conseguir fazer alguma coisa por esse país, sim. É preciso que nossos governantes vejam essa estratégia com outros olhos. É preciso que o professor dispense mais tempo às comunidades. Sabemos que dá trabalho e que requer tempo para que esse profissional esteja nas comunidades fazendo educação, por essa razão o gestor precisa dar mais atenção para a educação na zona rural e melhores condições aos professores e supervisores (C2).

A fala das coordenadoras demonstra adesão dos profissionais ao Projeto. As educadoras revelam ter clareza acerca do seu papel como formadoras de opinião e como profissionais capazes de compreender a realidade bem como ter uma postura crítica e política que venha contribuir para mudanças no espaço social do qual fazem parte.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se constatou no corpo desse trabalho, as pressões e as contradições do sistema econômico capitalista, decorrentes, sobretudo, do fracasso de alguns dos valores mais caros, da democracia, como igualdade de oportunidades e universalização do saber, impunham aos países a busca por novos paradigmas educacionais que dessem respostas à necessidade de reestruturação do sistema.

Nessa perspectiva, surgem, nas primeiras décadas do século XX, movimentos como o Escolanovismo que sedimenta a concepção de que a educação deve adequar o homem às exigências postas pelo modo de produção capitalista, cabendo também à educação a responsabilidade de prover aos cidadãos condições para que esses se integrem na sociedade e reproduzam seus valores.

As concepções, porém, não se retratam nas práticas e nos resultados. Em que pese o esforço para colocar a educação no patamar de redentora dos desvios socioeconômicos, a qualidade do ensino dos países em desenvolvimento configurava-se, então, e também na atualidade, como meta a ser alcançada. Notadamente, a reversão da situação caótica pela baixa qualidade da educação revela-se como um grande desafio.

Compartilhando dessa situação, o Estado brasileiro propala que é necessário promover uma educação de qualidade que possibilite ao cidadão sua inserção no mundo do trabalho e na vida social com dignidade. Em consequência da junção de vários fatores, recorre aos organismos internacionais e a experiências como o Projeto Escola Ativa.

Partindo-se do entendimento aqui delineado, o percurso teórico realizado nesse trabalho pôde permitir a compreensão que o Projeto Escola Ativa apresentava-se como uma tentativa de reverter os baixos resultados do rendimento escolar apontados pela avaliação do Saeb. O Maranhão encontrava-se abaixo da média nacional. Embora os pífios resultados não se restringissem a uma modalidade de ensino em especial, o Estado acreditava que o resultado negativo da avaliação, era também contribuição das classes multisseriadas, pela à falta de qualidade do ensino oferecido naquelas, em decorrência, entre outras causas, da falta de formação dos professores, que o conduzia para baixos

rendimentos escolares, mais especificamente, altas taxas de reprovação e distorção idade/série, além de pouca qualidade do ensino.

O Maranhão buscou alternativas para reverter o referido quadro. E nessa busca havia a urgente necessidade de adotar metodologias que rompessem com as abordagens tradicionais do processo ensino aprendizagem. Dentre as possibilidades existentes, estava o Projeto Escola Ativa, cujas concepções da Estratégia Metodológica Escola Ativa são baseadas na compreensão de que é possível alcançar mudanças no ensino considerado convencional, uma vez que os princípios norteadores do Projeto, conforme já vimos, voltam-se para a valorização do aluno como ser livre, ativo e social. O professor é visto como facilitador do processo ensino aprendizagem e a comunidade como parceira na transmissão de saberes cultural e social.

Com base nessas concepções, surgiu a análise que se voltou para o docente (professor e supervisor), uma vez que o foco do trabalho é a prática pedagógica desses atores educacionais. A pesquisa contemplou alguns fatores como: condições de trabalho dos professores e supervisores; formação, experiência e rotinas de trabalho e Estratégia Metodológica do Escola Ativa. É necessário ressaltar que o estudo realizado sobre a prática pedagógica desses profissionais foi feito a partir da forma como estes se percebem. São suas falas que direcionam todo o possível olhar e as conseqüentes inferências que foram feitas.

Como conseqüência da referida análise, pôde-se perceber que:

- as condições de trabalho dos docentes ainda são precárias e, embora tenha alterado um pouco a infraestrutura das escolas, este fator não é o único ou o mais importante, porém, é essencial para mensurar as mudanças na atuação dos docentes. Em relação a equipamentos eletrônicos e eletrodomésticos, a prefeitura não tem correspondido ao compromisso assumido quando da implantação do Projeto. Quanto aos recursos didáticos, as escolas multisseriadas do município de Viana contam com todos os elementos do componente curricular.

- no que se refere à categoria formação / experiência / rotinas, a Estratégia agilizou a busca pela formação e pela qualificação profissional, a ponto de um quadro docente com pouco ou nenhuma formação, em três anos, tornar-se qualificado, pelo menos em nível médio (magistério). Atualmente, cinco dos seis pesquisados têm nível superior.

- sobre suas práticas pedagógicas, esses profissionais aprenderam a planejar e avaliar, bem como se tornaram mais interessados e comprometidos com a sua ação pedagógica. Novos valores foram construídos e exercitados pelos docentes, tais como: respeito em relação ao aluno e a ele mesmo e também o reconhecimento de sua função como mediador do processo ensino aprendizagem e o exercício constante na participação em formação continuada.

Dos dados e das inferências possíveis, pode-se afirmar: a Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa é coerente com o que propõe, quando, como política pública compensatória, promove mudanças em relação aos resultados do ensino em classes multisseriadas, tanto nos discentes quanto nos docentes e, em razão desses sujeitos, na comunidade. Tais mudanças não visam, é claro, à superação do sistema visto que a base de sustentação do Projeto é a crença de que é possível melhorar o sistema educacional e aprimorar suas práticas, jamais promover sua destruição.

A pesquisa revelou, contudo, movimentos que se articulam ou se explicam dialeticamente. Se de um lado essa Estratégia não consegue romper com a lógica do sistema capitalista que se mantém, sobretudo, porque se apoia em uma concepção reprodutivista de educação, mesmo que, em alguns pontos rompa com o sentido da adequação pura e simplesmente do aluno, do professor e até da comunidade aos ditames da classe dominante; por outro lado, os procedimentos metodológicos possibilitam, aos envolvidos no processo, vivências que os permitem perceber a necessidade de transformação social para que mudanças se operem em suas vidas. Extrapolam, assim, aos objetivos do sistema.

Os pesquisados revelam satisfação em relação ao trabalho desenvolvido, acreditam que a adoção do Projeto vem mudando, de forma significativa, a aprendizagem dos alunos e suas práticas pedagógicas, apesar dos desafios e das críticas que fazem ao Projeto. Na voz dos pesquisados, não se identificam, apenas, idealizações ou aceitação passiva do Projeto. Muito ao contrário, há consciência de que o Escola Ativa, embora com limitações de ordens diversas, contribui para o crescimento dos alunos e dos próprios profissionais.

Como se deduz das falas e dos resultados, em que pese a inevitável crítica aos projetos de cunho compensatório, como o Projeto Escola Ativa, cujas bases políticas assentam-se no liberalismo, revestidos e inseridos na atual

percepção neoliberal, avanços foram identificados na pesquisa, no que diz respeito à melhoria do processo ensino aprendizagem, a reversão de indicadores negativos, a participação da comunidade nas atividades da escola, a sensibilização do professor em buscar formação, a tomada de consciência de classe por parte dos sujeitos da pesquisa e, principalmente, a visão destes quanto ao próprio Projeto.

Tais constatações excluem das análises o risco de um determinismo econômico e político, às vezes sedutor, mas que tende a reduzir as relações humanas a maniqueísmos perigosos.

O que no início foi problemático revelou-se, durante o trabalho, um trunfo na análise dos discursos produzidos, uma vez que foi possível identificar alguns aspectos que faziam sentido a um pesquisador acostumado ao cenário como, por exemplo, quando se constata que, apesar das críticas que os docentes fazem aos gestores da educação, reconhecem no Projeto Escola Ativa uma proposta para a vida social mais humana e mais justa ou, ao contrário, quando têm consciência de que é preciso mudar, mas não só. É preciso haver transformação e, nesse sentido, vê-se, nestes professores e supervisores, o despertar de uma prática ingênua, com questionamentos e vontade política de superar a ação reprodutivista por meio de uma perspectiva crítica e reflexiva; sem a plena acomodação às ordens emanadas do sistema.

Finalmente, pretende-se que este trabalho represente o encontro de uma prática alicerçada na formação profissional somada a uma reflexão desta realidade. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o conhecimento da realidade educacional do Maranhão e também para a melhoria da prática dos profissionais do Projeto Escola Ativa.

REFERÊNCIAS

- ADURRAMÁN. Wilson Leon, et al. MEC. **Manual de capacitação de professores** - Fundescola/MEC, 1999. Adaptação de: **Manual hacia la Escuela Nueva**. Ministério de Educación de Colômbia. Santafé de Bogotá, 1987.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- AMARAL SOBRINHO, J. **O PDE e a gestão escolar no Brasil**. Brasília: MEC/BIRD/Fundescola, 2001.
- AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Tradução: Reynaldo Bairão. 3.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves S. A., 1992. Título original em francês: La reproduction.
- _____. **O poder simbólico**. 4. ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro: 1979.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96.1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Em 12 de julho de 2007.
- _____. Ministério da Educação. **Fundescola: Fundo de Fortalecimento da Escola: 1998-2002**. Brasília, DF: MEC, 2003.
- _____. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. In: Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Manual de operações e implementações do Projeto – MOIP: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2002. Digitado.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Fundo de Fortalecimento da Escola. **Escola Ativa. Guia de formação de professores do Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2005.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 1962.
- _____. **Lei 9394 de 20 /12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.
- CNE/CEB. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.
- COLBERT, Vicky; LEVINGER, Beryl; MOGOLLÓN, Oscar. **Manual hacia la Escuela Nueva**. Ministério de Educación de Colômbia. Santafé de Bogotá, 1987.

_____. **Escuela nueva dimensionada en la educación básica.** Ministério de Educación de Colômbia. Santafé de Bogotá, 1987.

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org.). **O banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Luís Antônio. **Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica.** In: Educação e Sociedade. São Paulo: 1979.

_____. **Uma leitura da teoria da escola capitalista.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, 2002, n.116.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, São Paulo, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **História da educação.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho: 2006, v.2.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Concepção dialética da história.** 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** 2.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Edições Graal,1978.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica:** censo escolar 2002. MEC. Brasília, 2002.

KOSIK, Karel. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora?**- novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: GHIRALDELLI JR, P. História da educação. São Paulo: Cortez, 1991. p. 5478.

MARRA, F.; BOF, A.; AMARAL SOBRINHO, J. **Plano de desenvolvimento da escola:** conceito, estrutura e prática. Brasília, DF: MEC/BIRD/ Fundescola, 1999.

PERES, Eliane. **A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière:** elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara, organizadoras. Histórias e memórias da educação no Brasil, vol.III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PESENTE, Cleomar Herculano de Souza; MEDEIROS, Kátia Maria Alves. **Escola Ativa:** aspectos legais. 1. ed.Fundescola/MEC, 2001.

PIOTTE, J.M. **O pensamento político de Gramsci.** Porto: Afrontamento, 1975.

RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. **O método dialético subsídios para sua apreensão.** In: SOUSA, Antonio Paulino (org). Teoria crítica, educação e formação profissional. São Luís: Edufma, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil:** 1930/1973. Petrópolis: Vozes,1978.

SCHIEFELBEIN, E.; VERA, R.; ARANDA, H; VARGAS, Z.; CORCO, V. **En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la escuela nueva de Colômbia?** Santiago do Chile, Unesco, 1992.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

SILVA. M. A. **Intervenção e consentimento:** A Política do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

SOARES, M. C. **O banco mundial:** políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org). O banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, A.M.F. **Práticas educativas críticas e educação do homem-mulher contemporâneo no estado do maranhão:** convergências e/ou divergências de uma proposta curricular. 2008.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial.** In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org). O banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2000.

TOMMASI, L. **Financiamento do banco mundial no setor educacional brasileiro:** os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org). O banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS. A. N. (org) **Coletas de dados na pesquisa qualitativa.** In: Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

WARDE, Miriam. **Liberalismo e educação.** São Paulo/SP, 1984. Tese de doutorado (Área de Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP, 1984.