

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLEIDE CARVALHO DE MATOS

**CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DO
CURRÍCULO NO PROJETO ESCOLA ATIVA**

I

**UFPA
BELÉM/PA
CLEIDE CARVALHO DE MATOS**

CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROJETO ESCOLA ATIVA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), da Linha de Currículo e Formação de Professores.

Orientador: Professor Doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Matos, Cleide Carvalho de.

Concepções, princípios e organização do currículo no Projeto Escola Viva;
orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. – [2010].

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, [2010].

1. Escola Ativa – Currículos – Pará. 2. Educação Rural – Currículos – Brasil.
3. Aprendizagem. I.Título.

CDD - 21. ed.: 371.250718115

CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROJETO ESCOLA ATIVA

Banca Examinadora

Professor Doutor Genylton Odilon Rego da Rocha
Orientador – UFPA

Professora Doutora Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca
Examinadora externa – UEPA

Professor Doutor Edmilson Menezes Santos
Examinador externo – UFS

Professora Doutora Laura Alves
Examinadora interna – UFPA

DEDICATÓRIA

Aos meus avós, Sebastião Calandrine da Silva e Celestina de Carvalho Silva, que não mediram esforços para que pudéssemos continuar estudando.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é resultado de uma trajetória pessoal e profissional de muitas lutas, mas, igualmente, de muitas alegrias. Ao longo dela contei com a compreensão, o incentivo, a solidariedade e a amizade de muitas pessoas que contribuíram, de forma decisiva, para que eu pudesse concluir este estudo. Cito-as, neste trabalho, como forma de agradecimento.

Ao meu pai, Izaque de Sena Matos, pelas sábias palavras de orientação e incentivo, pelo exemplo de serenidade e pelo porto seguro que tem sido para mim.

À minha mãe, Ádina Carvalho de Matos, pelo apoio incondicional, pela confiança, pela presença, mesmo à distância, e pela compreensão;

Aos meus irmãos, Cleuson, Leni, Nérias, Lenildo e Eliezi, pelo carinho e incentivo;

Às minhas tias, Ester, Edna, Eti e Dinalva, que contribuíram, de forma decisiva, para que eu pudesse estudar.

Ao Luiz Miranda, companheiro e amigo, que me incentivou durante todo o curso e compartilhou comigo os bons e os difíceis momentos.

À Luiza, minha filha que veio trazer mais alegria à minha vida.

Ao Professor doutor Genylton Rocha, que aceitou o desafio de me orientar neste trabalho, pela confiança em mim depositada e, sobretudo, pela qualidade com que conduziu o processo de orientação. Pela sua forma enérgica de exigir e materializar seus princípios e ideais de pesquisa e produção acadêmica. São ensinamentos que levo para a minha vida profissional.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFGPA), em especial, aos da Linha de Currículo e Formação de Professores, pois contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, à Conceição, pelo profissionalismo com que desenvolve seu trabalho.

Às professoras doutora Maria de Jesus Fonseca e doutora Laura Alves, pelas valiosas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Às minhas amigas de jornada deste mestrado, que compartilharam comigo os momentos difíceis e divertidos, as dúvidas e os avanços, em especial a Eldra, Suly Rose, Arlete e Socorro Vasconcelos pelo apoio e companheirismo.

Às minhas colegas que compartilharam comigo as alegrias e tensões das sessões de orientação, Wilsa, Eleny e Mônica.

À Secretaria Municipal de Educação de Breves, pela compreensão e flexibilidade nos momentos iniciais do mestrado, quando precisei me ausentar do meu local de trabalho para acompanhar as atividades desenvolvidas pelo PPGED.

À Escola Estadual de Ensino Médio Maria Câmara Paes, nas pessoas das então gestoras professoras Sônia Amaral e Benedita Cirino e demais funcionários que compreenderam as minhas ausências para poder cursar o mestrado.

À Universidade Federal do Pará, em especial, à Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus de Breves, nas pessoas dos professores: Ednea Carvalho e Leonildo Guedes e do técnico Marielson Guimarães que entenderam a minha condição de estudante e flexibilizaram a minha jornada de trabalho para que eu pudesse concluir este curso.

Aos meus sempre colegas de trabalho, Natamias, Juca, Sílvia, Luiz Afonso e Eraldo, que supriram minha ausência nos momentos em que precisei viajar para as aulas do mestrado. Muito obrigada!

Aos meus amigos e amigas que não foram citados, mas sabem o quanto foram importantes nessa trajetória de estudos.

A questão que teremos que nos colocar é [...] que concepção e prática pedagógica, que estrutura escolar dará conta do direito à educação básica. Em outros termos temos de ter clareza como educadores que pode estar acontecendo um descompasso entre o avanço da consciência dos direitos e a educação escolar. O movimento social avança, o homem, a mulher, a criança ou jovem no campo estão se constituindo como novos sujeitos sociais e culturais e a escola continuará ignorando essa realidade nova? Não nos é pedido que como educadores dinamizemos a sociedade rural a partir da escola, mas que dinamizemos a escola nossa ação pedagógica para acompanhar a dinâmica do campo. (ARROYO, 1999, p. 18)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Expansão e implantação autônoma do Projeto Escola Ativa em 2002	75
Quadro 2. Implantação e implementação do Projeto Escola Ativa no Pará	76
Quadro 3. Componentes da Escola Ativa – ZAP I	77
Quadro 4. Componentes da Escola Ativa – ZAP II	77
Quadro 5. Número de livros didáticos distribuídos pelo Projeto Escola Ativa	77

LISTA DE SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação.
BM – Banco Mundial.
CEB – Câmara de Educação Básica.
CF – Constituição Federal.
CGFOR – Coordenação Geral de Fortalecimento Institucional.
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo.
DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
COEP – Coordenação de Educação Profissional.
FNDE – Fundo Nacional de Fortalecimento da Educação.
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola.
GESTAR – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar.
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação.
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.
NPE – Núcleo de Projetos Especiais.
PAPE – Projeto de Adequação do Prédio Escolar.
PDE – Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola.
PES – Planejamento Estratégico.
PME – Plano de Melhorias da Escola
PMFE – Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PRONASEC/Rural – Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o Meio Rural.
PRODASEC/Urbano – Programa de Ações Sócio-educativas e Culturais para as populações Carentes Urbanas.
PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto.
SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade.
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Pará.
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
UFPA – Universidade Federal do Pará.
UNB – Universidade de Brasília.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
ZAP – Zona de Atendimento Prioritário.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a concepção de currículo adotada pelo Projeto Escola Ativa, implantado pelo governo brasileiro, nas classes multisseriadas. O estudo foi realizado por meio de pesquisa documental, constituída por fontes primárias e secundárias, as quais foram exploradas no contexto da pesquisa. O *corpus* de análise foi organizado seguindo critérios da *análise de conteúdo*. Assim, definimos como eixos temáticos de análise: *educação do campo* e *currículo da escola ativa*. Nesta produção, fizemos uma incursão nas prescrições curriculares para a educação do campo no Brasil a partir dos documentos oficiais. Apresentamos também o processo de implantação e implementação do Projeto Escola Ativa no Pará, destacando as fases de desenvolvimento do mesmo. Constatamos que a concepção de currículo e os princípios curriculares presentes no guia de formação de professores tem como base a Pedagogia Nova, em particular, as ideias de Dewey, como: a centralidade da criança no processo educativo e a valorização do “saber fazer” no âmbito da aprendizagem infantil. Porém, a concepção de organização curricular e os conteúdos de ensino apresentados nos guias de aprendizagem de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais são concebidos de acordo com a perspectiva tradicional de educação. Destacamos que o Projeto Escola Ativa contrapõe-se às Diretrizes Operacionais de Educação do Campo e, por fim, identificamos que a opção por essa concepção de currículo demonstra o compromisso com a manutenção da estrutura socioeconômica vigente no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Escola Ativa. Educação do Campo. Currículo e Princípios Curriculares.

ABSTRACT

This research has as objective analyzes the conception of curriculum adopted by the Escola Ativa project, which was created by the Brazilian government, in the multiseriada class. The study was realized through a documental research, constituted by three primary and secondary source, which were explored in the research context. The analyze was organized following criteria of analysis of content. This way it was defined as thematic goals of analyze: countryside education and Escola Ativa curriculum. In this production, it was made an incursion in the curricular prescriptions to countryside education in Brazil based on the official documents. It also presents the process of implantation and implementation of the Escola Ativa project in Pará, point to the development of its phases. It found that the curriculum conception and the curriculum principles present in the teachers training guide are based in the New Pedagogy, specially, in the Dewey ideas, as: the children centralization in the educative process and the valorization of the “do it yourself” in childhood learning context. Though, the curricular organization conception and the content of teaching presented in the learning guides of Portuguese, Mathematics, science and social studies are formulated according to the traditional perspective of education. Emphasize that the Escola Ativa project is against the operational guidelines of countryside education and, finally identify that the option of this curriculum conception demonstrate the commitment in the maintenance of the socioeconomic structure present in the countryside.

KEYWORDS: Escola Ativa Project. Countryside Education. Curriculum and curricular principles.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O currículo para a Educação do Campo no Brasil: o que prescrevem os documentos oficiais?	30
1.1. Um breve histórico sobre as prescrições curriculares para a Educação do Campo no Brasil	30
1.1.1. O Movimento Ruralista e a Educação do Campo	30
1.1.2. As ideias escolanovistas e a Educação do Campo	32
1.1.3. A Extensão Rural no Brasil	34
1.2. As prescrições curriculares para educação do Campo a partir das legislações nacionais	36
1.2.1. As Leis Orgânicas do Ensino	36
1.2.2. A lei orgânica do Ensino Agrícola	40
1.2.3. Educação do campo no contexto da Lei nº 4.024/61	45
1.2.4. A educação do Campo no contexto da Lei nº 5.692/71	47
1.2.5. A Educação do Campo no contexto da Lei nº 9.394/96	51
1.2.6. As prescrições curriculares presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	52
2. Na contramão da História: o projeto escola ativa para as classes multisseriadas no Brasil	57
2.1. O Projeto Escola Ativa: origens e concepções	57
2.2. A implementação do Projeto Escola Ativa no Brasil	65
2.3. A implementação do Projeto Escola Ativa no Pará	71
2.3.1. Os relatórios	71
2.3.2. A escola ativa no Pará	74
3. O currículo no Projeto Escola Ativa	80
3.1. Descrição dos documentos	80
3.2. A concepção de currículo adotada no Projeto Escola Ativa	84
3.2.1. O papel da escola	93
3.2.2. Concepção de aprendizagem	95
3.2.3. Conteúdos de ensino	97
3.2.4. Concepção de currículo	100
3.3. Os princípios curriculares do Projeto Escola Ativa	104
3.4. A organização curricular prescrita no Projeto Escola Ativa	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a temática *educação do campo* surgiu a partir de nossa inserção no Grupo de Estudos *Educação do Campo*, na Ilha do Marajó, em 2003. No referido Grupo, demos início à discussão sobre a realidade das escolas do campo, seus problemas e perspectivas. Em virtude desse interesse, realizamos, em 2004, o Curso de Especialização em *Estudos Culturais da Amazônia*, junto à Universidade Federal do Pará – Campus de Breves (UFPA/Breves). Este foi bastante esclarecedor no sentido de possibilitar-nos o estudo e a compreensão da cultura amazônica em diversos contextos e, particularmente, no concernente ao meio rural, corroborando para o enriquecimento do interesse acima mencionado, bem como para darmos início à elaboração de um projeto de pesquisa de modo a participarmos da seleção para o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (nível mestrado), do Instituto de Ciências da Educação, da UFPA (Belém).

Em 2005, logramos aprovação em concurso público para o cargo de técnica pedagógica, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Breves. Teve início, pois, nossa trajetória enquanto coordenadora técnica, junto à SEMED. No exercício da profissão, acompanhamos os projetos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹ realizados em Breves, tais como, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola)² responsável, inicialmente, pelo atendimento de quatro escolas do meio urbano e o

¹ Conforme consta no *site* do próprio FNDE, esse Fundo é “[...] uma autarquia do Ministério da Educação que tem como missão prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da educação, visando garantir ensino de qualidade a todos os brasileiros. O FNDE tem como valores a transparência, a cidadania e o controle social, a inclusão social, a avaliação de resultados e a excelência na gestão. Entre seus principais desafios estão a eficiência na gestão do salário-educação (maior fonte de recursos da educação básica), na gestão dos programas finalísticos e nas compras governamentais, além da busca permanente de parcerias estratégicas e do fortalecimento institucional. Os recursos do FNDE são direcionados aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios e organizações não-governamentais para atendimento às escolas públicas de educação básica. Entre as suas ações mais importantes estão o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Dinheiro Direto na Escola e os programas de transporte escolar. O FNDE também libera recursos para diversos projetos e ações educacionais, como o Brasil Alfabetizado, a educação de jovens e adultos, a educação especial, o ensino em áreas remanescentes de quilombos e a educação escolar indígena” (Disponível em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=missao_objetivos.html>. Acesso em Setembro de 2009).

² O referido Plano é “[...] um processo gerencial de planejamento estratégico a ser desenvolvido pela escola, elaborado de modo participativo com a comunidade escolar [...], que pretende contribuir para o aperfeiçoamento da gestão da escola pública e melhorar a qualidade de ensino. Ao elaborar o PDE, a escola realiza um diagnóstico de sua situação, identificando, a partir dessa análise, seus valores, e definindo sua visão de futuro e missão, bem como traçando objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados a longo, médio e curto prazo, respectivamente. Depois de elaborar o PDE, as escolas selecionam metas e ações que consideram essenciais para a melhoria da aprendizagem dos alunos e que poderão ser financiadas pelo FUNDESCOLA, as quais deverão ser descritas no Projeto de Melhoria da Escola”. (Disponível em <http://pradime.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&cid=84>. Acesso em Setembro de 2009).

Projeto Escola Ativa que, em 2006, encontrava-se em processo de implantação em cinco escolas do meio rural. Em função disso, acompanhávamos o trabalho da coordenação de Educação do Campo no concernente às discussões sobre a viabilidade ou não de adesão ao referido projeto. Nesse mesmo ano, ocorreu nossa nomeação para o Comitê Estratégico Municipal do PDE-Escola, que tem como incumbências (a) planejar e acompanhar as ações do Programa nas unidades escolares; (b) participar dos encontros de formação promovidos pelo Núcleo de Projetos Especiais (NPE); (c) repassar, posteriormente, as orientações técnicas aos coordenadores e gestores das escolas beneficiadas e, ainda, (d) sistematizar e registrar, mensalmente, as atividades realizadas pelo referido Comitê.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é um dos principais “produtos” do FUNDESCOLA³. Sua meta é promover ações e projetos voltados à formação continuada dos professores para a implantação de metodologias de planejamento estratégico e de gestão educacional, por meio do diagnóstico do desempenho escolar dos alunos (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, 2006). Nossa participação junto ao Comitê Estratégico Municipal do PDE-Escola exigiu o conhecimento das orientações do MEC/FNDE e do FUNDESCOLA para o desenvolvimento do referido Plano, orientações que eram socializadas por meio de cursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), via Núcleo de Projetos Especiais que – gerenciando as ações por meio de articulação com os municípios e escolas da rede estadual que desenvolvam ações do Programa FUNDESCOLA – oferece assistência técnica e pedagógica para sua implementação. Juntamente com o PDE-Escola, foi-nos apresentado o *Projeto Escola Ativa*, que passou a fazer parte do FUNDESCOLA após a extinção do Projeto Nordeste⁴.

O *Projeto Escola Ativa* (doravante PEA) é uma ação institucionalizada pelo MEC e tem como objetivo o combate à reprovação e ao abandono ocorridos nas classes multisseriadas das escolas rurais (SENA, 2005). Assim é que, em virtude de compormos o

³ Programa Fundo de Fortalecimento da Escola, financiado com recursos do governo federal e empréstimos do Banco Mundial. Responsável pela efetivação de várias ações para melhorar as taxas de aprovação, elevar os padrões de aprendizagem dos alunos, dentre outros.

⁴ “O I Projeto Nordeste para Educação Básica foi o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste, conhecido por EDURURAL, implementado entre 1980 a 1987” (CRUZ, 2009, p. 1). Abrangeu “[...] todos os Estados nordestinos, atuando diretamente em 242 de seus municípios, o que corresponde a 18% do total da região. O programa apresenta a consolidação de propostas elaboradas pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação [...]. Conta com apoio financeiro do BIRD que cobre um terço das verba alocadas para o projeto, sendo que o financiamento das parcelas restantes cabe ao governo central” (BARRETO, 1985, p. 118). De 1994 a 1999, são implementados o II e III Projeto Nordeste para a Educação Básica, que “[...] apresenta[m] como objetivo melhorar a qualidade do ensino nas primeiras séries do ensino fundamental das redes estadual e municipais de educação, propondo a integração entre Estado e Municípios e a mudança no padrão de gestão da educação pública. Para viabilizar seus objetivos, o Projeto Nordeste organiza-se em diferentes Componentes Estratégicos: Gestão Educacional; Capacitação de Recursos Humanos; Materiais de Ensino-Aprendizagem e Rede Física (ampliações, reformas e equipamentos de escolas) e num Componente Especial voltado ao Financiamento de experiências que visem à melhoria da qualidade de ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme proposições dos diferentes Estados participantes” (CRUZ, 2009, p. 1).

Comitê Estratégico Municipal do PDE-Escola, deu-se nossa indicação para participar de dois cursos de formação de multiplicadores do PEA, os quais objetivavam preparar os técnicos das Secretarias Municipais de Educação para implementar tal Projeto. Participando desses cursos, tivemos contato com os materiais que compõem o *kit* da Escola Ativa, tais como: livros didáticos⁵, as diretrizes para sua implantação, os aspectos legais e as orientações para a supervisão municipal.

A leitura desses documentos implicou a percepção da importância de conhecermos os fundamentos do Projeto e sua proposta curricular para a educação do campo, haja vista considerarmos o valor da obtenção de informações que fomentem a reflexão crítica e a abertura do debate, potencializando nossa capacidade de intervenção e controle social das políticas educacionais implementadas pelo Estado, de modo a descobrirmos os mecanismos operantes em sua materialização no interior dos espaços socioeducacionais.

Foi, portanto, a mescla desse envolvimento, de natureza pessoal e profissional, com a educação do meio rural que contribuiu, definitivamente, para a escolha dessa temática como campo de pesquisa.

O PEA é uma transposição da experiência colombiana da *Escuela Nueva* ou *Escuela Activa* e foi implantada no Brasil em 1997⁶ por meio do Projeto Nordeste, visando atender aos estados e municípios da região.

Em 1998, o Projeto Nordeste chega ao fim e a Escola Ativa passa a fazer parte das ações do Programa FUNDESCOLA, dando continuidade à proposta e estendendo-a às regiões Norte e Centro-Oeste, além de ampliar, no ano de 2002, sua atuação no Nordeste (BOLETIM TÉCNICO DO FUNDESCOLA, nº. 62, 2002).

O PEA baseia-se em uma metodologia diferenciada, combinando diferentes elementos que, quando relacionados entre si, dão vida ao currículo. Isso significa que no referido Projeto o ensinar e o aprender passam pela operacionalização desses elementos.

A organização do ensino nas classes multisseriadas, atendidas pelo PEA, centra-se nos guias de aprendizagem, cantinhos da aprendizagem, governo estudantil e articulação com a comunidade.

Os *guias de aprendizagem* são os livros didáticos específicos para cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), organizados,

⁵ Os livros didáticos no Projeto Escola Ativa são identificados como guias de aprendizagem.

⁶ O Projeto Escola Ativa foi adotado com o objetivo de minimizar uma das lacunas existentes no sistema educacional, qual seja, a ausência de metodologia adequada para o atendimento de classes multisseriadas, que apresentavam altos índices de evasão, reprovação e distorção idade-série, além de professores despreparados para lidar com uma organização escolar diferente (SENA, 2005).

especificamente, para essas classes. Os guias são autoexplicativos, isto é, os ícones encontram-se dispostos ao longo das sessões e orientam, passo a passo, como devem ser realizadas as atividades e sua utilização, não exigindo “[...] que o professor lhes passe informações ou instruções rotineiras, pois podem agilizar o desenvolvimento dos processos com informações impressas” (BRASIL, 2009, p. 84).

Os *cantinhos de aprendizagem* são espaços organizados na sala de aula pela comunidade escolar para subsidiar o trabalho docente. Seu objetivo é estimular a pesquisa, a interdisciplinaridade e a socialização de conhecimentos. Esses cantinhos são definidos de acordo com as áreas do conhecimento selecionadas pelo Projeto visando “[...] buscar as conexões entre a história local e geral, percorrendo os espaços geográficos e territoriais, as literaturas, as matemáticas, a história, etc., que fazem parte de todo o ambiente que envolve e toca a criança” (BRASIL, 2009, p. 38).

O *governo estudantil* é formado por estudantes eleitos para as funções de presidente, vice-presidente e secretário(a), visando o desenvolvimento democrático por meio da cogestão da sala de aula e da escola. Após a reformulação do PEA, ocorrida em 2007, o governo estudantil passou a ser denominado *colegiado estudantil*. A justificativa para tal mudança deve-se, segundo o documento, à importância de evitar os “personalismos” e problemas afetivos entre os alunos, advindos, principalmente, da concepção de educação constitutiva da proposta (BRASIL, 2008).

A *articulação escola comunidade* é um dos eixos da ligação entre o currículo escolar, as atividades diárias dos alunos e seu ambiente social. Por meio desse mecanismo busca-se uma experiência escolar menos fragmentada e capaz de avançar em relação à organização disciplinar e seriada do ensino (BRASIL, 2008).

A partir desses elementos estruturantes da metodologia implementada com o PEA constatamos: o caráter prescritivo dos guias de aprendizagem, que se constitui como um currículo nacional; a secundarização do papel do professor(a) e a valorização dos conteúdos curriculares nos cantinhos de aprendizagem (FREIRE, 2005).

Importa destacar que o PEA surge, justamente, no momento em que as pressões sociais pela democratização do acesso à educação aumentam, quer em virtude do agravamento da exclusão social, quer pela exigência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (um dos financiadores da iniciativa), que elegem a educação como mecanismo necessário para a qualificação e inserção produtiva no mercado de trabalho. Para o Banco Mundial (BM), investir em educação é promover o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Neste sentido, os investimentos foram desenhados de modo a garantir

a efetivação de ações que interferissem diretamente na redução da pobreza e das desigualdades sociais (HADDAD, 2008; TOMMASI; HADDAD, 2007).

Essa política de financiamento é parte constitutiva do novo direcionamento das ações do BM a partir dos anos 1980. Desde então, acentuou-se o corte de gastos públicos para o pagamento da dívida externa e a canalização de recursos para o ensino fundamental, considerado, entre os demais níveis de ensino, aquele que apresenta menores custos e maiores resultados, tais como: redução da mortalidade infantil, da natalidade, da desnutrição infantil e aumento da renda familiar (HADDAD, 2008; TOMMASI; HADDAD, 2007).

Integram esse convênio de cooperação técnico-financeira, estabelecido pelo MEC, em parceria com o BM, os vários “produtos” disponibilizados para os estados e municípios: Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola (PMFE); Levantamento da Situação Escolar (LSE); Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE); Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola); Projeto de Melhoria da Escola (PME); Escola Ativa; Programas de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR); Planejamento Estratégico da Secretaria (PES); Sistema de Qualidade e Melhoria da Qualidade da Educação (BOLETIM TÉCNICO DO FUNDESCOLA, nº 62, 2002). Esses projetos representam – além do alinhamento da política educacional entre o BM e o Ministério da Educação – a ação direta deste órgão na educação brasileira por meio do financiamento desses projetos. (TOMMASI; HADDAD, 2007).

Apesar de constatar que o desempenho escolar dos alunos das classes multisseriadas apresentava resultados de fracasso escolar, o governo brasileiro não atentou para os problemas que, historicamente, fazem parte das escolas do meio rural, como, por exemplo, espaços inadequados; ausência de pessoal técnico-administrativo; serventes; merendeiras; transporte escolar; professores qualificados; material didático adequado às especificidades dos educandos, etc. Optou-se, assim, por priorizar a metodologia de ensino como estratégia para combater o problema do fracasso escolar.

O Projeto Escola Ativa é a única ação efetiva do MEC direcionada às escolas multisseriadas, o que significa dizer que a multissérie é, oficialmente, encarada como um problema de natureza metodológica.

Por outro lado, é importante destacar que, nos últimos anos, a educação do campo tem sido tema de intensos debates e discussões organizadas pelos movimentos sociais do campo, motivadas pela ausência de políticas públicas que assegurem o direito constitucional de acesso à educação pública de qualidade no meio rural. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB Nº 1,

datada de 03 de Abril de 2002, representa o reconhecimento do campo como espaço plural.

Em complemento a essa política foi aprovada a Resolução Nº 2, de 28 de Abril 2008, que institui Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Este documento define que a educação do campo compreende a educação básica, em todos os níveis e modalidades, estabelecendo, ainda (Art. 10, § 2º), que as classes organizadas sob a forma de multisseriação para alcançarem o padrão mínimo de qualidade, definido em nível nacional, “[...] necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão permanente” (BRASIL, 2009). Por meio das resoluções supracitadas, observa-se uma preocupação com a qualidade da educação oferecida nas classes multisseriadas, preocupação inserida na problematização da precarização da estrutura física da escola, na inexistência de materiais didáticos, no descaso em relação à formação de professores e na falta de acompanhamento pedagógico.

As escolas multisseriadas atendem um número expressivo de alunos. Em 2006, eram, aproximadamente, 50 mil estabelecimentos de ensino com organização exclusivamente multisseriada que contavam com mais de um milhão de alunos matriculados (BRASIL, 2008).

No entanto, em meio à existência desse processo de discussão e implementação de uma legislação educacional específica para o campo e de organização dos movimentos sociais, as ações do governo brasileiro – pressionado pelos organismos internacionais, dado os índices alarmantes de insucesso escolar, principalmente, nas classes multisseriadas – vem no sentido de legitimar as orientações do Banco Mundial implementando o Projeto Escola Ativa. Neste projeto, a questão metodológica é considerada o foco determinante para os baixos índices de aproveitamento e eficácia dos processos educativos.

Nesse contexto, a definição de uma proposta curricular para atender uma parcela específica da população não pode ser encarada como algo desinteressado. Ao contrário, deve ser problematizada, de modo a podermos compreender os interesses que movem e sustentam esse projeto. Foram essas inquietações que nos levaram a definir a proposta curricular do Projeto Escola Ativa como objeto de investigação desta dissertação de mestrado.

A escolha do *currículo*, enquanto elemento central da análise do Projeto Escola Ativa, está pautada na compreensão de que o currículo é um construto social e, neste sentido, é

[...] uma expressão do equilíbrio de interesses e forças que interferem decisivamente sobre a organização e o funcionamento do sistema educativo num dado momento afinal, é por meio dos currículos que são alcançados os fins da educação no ensino escolarizado (ROCHA, 2001).

Para compreendermos o currículo precisamos situar o *lugar* de onde falamos, é dizer, a teoria que baliza a análise. Para Silva (2004), uma teoria não define, essencialmente, o que é o currículo, mas o que essa determinada teoria pensa ser o currículo. Neste sentido, o currículo tem sido definido, historicamente, por diferentes teorizações, as quais Silva (2004) classifica como *tradicionais, críticas e pós-críticas*.

Neste estudo, o currículo será discutido na perspectiva das teorias críticas, considerando-se as categorias elencadas por Silva (2004), a saber: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, liberdade, currículo oculto e resistência.

Para Silva (2004, p. 14), mais importante do que a busca por uma definição de currículo é “[...] saber quais questões uma teoria do currículo deve buscar responder”. Nesta perspectiva, o autor afirma que a questão central de qualquer teorização curricular é saber qual conhecimento deve ser ensinado. Essa questão revela que as teorias do currículo estão envolvidas no estabelecimento de critérios de seleção para justificar porque determinados conhecimentos foram considerados válidos para serem transmitidos e outros não. Ainda para Silva (2004, p. 15), “[...] a pergunta ‘o quê?’ nunca está separada de uma outra importante pergunta, o que eles ou elas devem ser? [...] o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo. Isso significa que as teorias do currículo disputam espaço para obter hegemonia e legitimidade na definição do tipo de ser humano desejável.

No entanto, a seleção, classificação e distribuição do conhecimento considerado válido para o conjunto da sociedade resultam de consensos estabelecidos entre sujeitos que, no jogo político, não exercem o mesmo poder de decisão. Portanto,

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido por conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001, p. 53).

Por isso, para as teorias críticas “[...] nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (SILVA, 2004, p. 16). Neste sentido, a definição de um currículo envolve lutas político-ideológicas em torno da hegemonia do saber que será considerado válido para ser transmitido à população.

A reforma educacional que vem sendo realizada no Brasil e, mais especificamente, a reforma curricular para a educação do campo, insere-se no processo de ordenamento do

conhecimento que se deseja construir e ensinar nas escolas do meio rural. A definição de um currículo nacional cumpre a função de regulação do conhecimento, por meio da política curricular, assim,

Intervém-se determinando parcelas culturais, ponderando umas mais que outras, ao optar por determinados aspectos dentro das mesmas, quando se dão orientações metodológicas, ao agrupar ou separar saberes, ao decidir em que momento um conhecimento é pertinente dentro da escolaridade, ao proporcionar sequências de tipos de cultura e de conteúdos dentro de parcelas diversas, quando se regula o progresso dentro da escolaridade – a promoção dos alunos, ao ordenar o tempo de sua aprendizagem – por curso, por ciclos, dizendo o que é currículo obrigatório e o que é currículo optativo, intervindo na oferta que se pode escolher, atribuindo tipos de saberes a ramos especializados paralelos dentro do sistema escolar, regulando os meios e o material didático, incidindo indiretamente com a dotação de materiais que se consideram necessários ou não nas escolas, ordenando o espaço escolar – teatro do desenvolvimento do currículo – o mobiliário, o funcionamento das escolas, estabelecendo diligências intermediárias para o desenvolvimento curricular, regulando a avaliação, etc. (SACRISTAN, 1998, p. 113).

Ao selecionar, organizar e modificar o currículo destinado aos alunos do meio rural intervém-se na definição dos conhecimentos que serão considerados válidos para serem transmitidos às novas gerações, ou a parcelas da população. Entretanto,

[...] a grande ilusão está em supor que todos os educandos – pretos e brancos, classe operária, pobres, classe média, meninas e meninos – receberão o currículo da mesma maneira. Na verdade, ele será lido de diferentes modos, de acordo com a posição desses educandos nas relações sociais e na cultura. Um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para 'coesão', e sim para resistências e novas divisões. (APPLE, 2008, p. 76)

O currículo deve, assim, fundamentar-se no reconhecimento das diferenças que privilegiam e marginalizam os alunos, nos posicionamentos sociais, na cultura dos educandos e nas relações de poder que constituem parte desse processo de seleção e organização do conhecimento, contribuindo, desta forma, para a resistência e emancipação desses sujeitos.

Neste sentido, podemos dizer que o currículo é uma construção social mediada por interesse políticos, econômicos, ideológicos constituindo-se em resposta, em termos de organização do conhecimento, a determinados objetivos em contextos históricos específicos (PACHECO, 2005).

Para pensar um projeto de educação do campo é necessário situar a realidade concreta de inserção social desses sujeitos e dos espaços nos quais vivem, suas histórias, seus saberes, memórias, etc. Para tanto, o currículo precisa ter como centro o conhecimento escolar, entendido nas suas relações econômicas, políticas e culturais de existência. A prática curricular deve ser um espaço privilegiado de viabilização de projetos emancipatórios de educação, no interior de uma perspectiva de discussão dos valores e identidades sociais que a

escola objetiva construir. Nesta perspectiva, qualquer projeto educativo só se materializa em atividades vivenciadas por sujeitos específicos, localizados no tempo e no espaço (MOREIRA, 2005).

Neste sentido, é necessário conhecermos a concepção, os princípios e a organização do currículo do Projeto Escola Ativa para sabermos até que ponto o mesmo atende as reivindicações dos sujeitos do campo, haja vista a existência de outras propostas de educação no/do meio rural. Nessa direção, podemos destacar os Centros Familiares de Formação em Alternância, as escolas de assentamentos e acampamentos e a escola do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) que vêm, historicamente, construindo sua identidade, contrapondo-se ao paradigma de escola vigente.

Por entendermos que o currículo educacional é um fator fundamental para a formação dos sujeitos e representa a concepção de educação e sociedade que se pretendem hegemônicas, levantamos o seguinte questionamento: qual a concepção de currículo adotada pelo Projeto Escola Ativa, implementado pelo governo federal, nas classes multisseriadas? Tal problema originou as seguintes questões norteadoras: qual o contexto histórico que suscitou o desenvolvimento de um currículo para a educação do campo no Brasil? Quais princípios curriculares estão presentes no Projeto Escola Ativa? Que estratégia de organização curricular materializa-se no Projeto Escola Ativa? Quais convergências e/ou divergências existem entre a proposta curricular do Projeto Escola Ativa e as prescrições curriculares presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo?

A partir desses questionamentos, estabelecemos como **objetivo geral** analisar a concepção de currículo adotada no Projeto Escola Ativa, projeto implementado pelo governo brasileiro nas classes multisseriadas e como **objetivos específicos**: identificar os princípios curriculares presentes no Projeto Escola Ativa; identificar as estratégias de organização curricular materializadas no Projeto Escola Ativa; identificar as convergências e/ou divergências existentes entre a proposta curricular do Projeto Escola Ativa e as prescrições curriculares presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Conforme Triviños (1987), há diferentes perspectivas teórico-epistemológicas para lermos a realidade. A opção por determinada vertente revela a concepção de ciência que norteia o desenvolvimento do trabalho, a relação entre sujeito e objeto que o pesquisador tem como base para a pesquisa e o entendimento sobre os limites e as possibilidades do conhecimento científico. Para o desenvolvimento do trabalho de investigação do objeto de pesquisa, o método é um dos principais elementos, uma vez que não se faz pesquisa sem a

utilização de um método, sendo este o instrumento condutor de todas as etapas da investigação.

Por entendermos que o materialismo histórico-dialético possibilita – por meio de uma análise relacional dos problemas evidenciados – uma compreensão mais ampla do contexto social, optamos por desenvolver esse trabalho a partir dos pressupostos desse método que “[...] significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana” (TRIVIÑOS, 2006, p. 51).

Apesar de a dialética não ser um conceito cunhado por Marx, é a partir da interpretação marxiana que a dialética é tematizada mais comumente enquanto método científico. Para compreendermos a constituição desse método, precisamos situar a dialética hegeliana entendida como motor desse processo.

Segundo Sanfelice (2005, p. 72), “Hegel assume a concepção dialética como razão e como processo: o processo de razão que se autogera, autodiferencia e autoparticulariza”, ou seja, para Hegel o pensamento parte da ideia – idealismo – para o concreto.

Para Marx,

[...] Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o produzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto (MARX, 1983, p. 219).

Em outra passagem, Marx deixa claro que seu método difere, profundamente, do método hegeliano, considerando-o, exatamente, seu inverso.

Concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata [...] (MARX, 1983, p. 218).

Além de partir das condições materiais, concretas, estabelecendo a relação entre o particular e a totalidade, pressupõe diferentes âmbitos de contextualização, seja das condições objetivas e materiais do objeto de pesquisa, seja das possibilidades de investigação do pesquisador. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento no interior da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, a partir do qual os princípios de *totalidade*, *historicidade*, *relação quantidade/qualidade* são fundamentais para a devida apreensão do objeto de estudo, no contexto da realidade social.

Demarcar a diferença entre a dialética idealista de Hegel e a dialética ontológica, epistemológica e relacional marxiana é fundamental para situarmos a produção do conhecimento, a partir do entendimento de que o real é marcado por condições mutáveis, contraditórias, antagônicas, simples e complexas.

Nesta perspectiva de pesquisa, o objeto de estudo é tomado na sua totalidade e como unidade de contrários, ou seja, para analisar a concepção de currículo adotada no Projeto Escola Ativa, tal como implementado pelo governo brasileiro nas classes multisseriadas, será necessário compreendermos os condicionantes socioeconômicos e políticos que interferem ou determinam esse processo.

Realizamos o estudo acima delineado por meio de uma pesquisa qualitativa, a qual tem contribuído, substancialmente, para com as investigações acerca das políticas sociais. Por considerar os diferentes aspectos de um caso particular relacionados a seu contexto histórico e geográfico, a pesquisa de natureza qualitativa tem sido cada vez mais utilizada quando se trata de analisar as políticas sociais e avaliar seus efeitos concretos (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). Do mesmo modo, também o sujeito é considerado como ser socio-histórico fornecendo, assim, “[...] uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais [...] em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETTE, 2007, p. 63).

A pesquisa bibliográfica representou etapa fundamental para o desenvolvimento da pesquisa proposta nesta dissertação, dado possibilitar-nos o contato com o material escrito e teorizado sobre o tema, oferecendo-nos meios para (re)definir o encaminhamento da pesquisa. Sobre a importância da pesquisa bibliográfica, Pádua (2000, p. 45) considera que a mesma possibilita a identificação de “[...] outras abordagens do problema levantado e verificar como foi pesquisado, quais os instrumentos (técnicas) utilizados e se há possibilidade de se aperfeiçoar técnicas já existentes” (PÁDUA, 2000, p. 45).

O primeiro passo foi à realização de levantamento de livros, artigos, revistas, produções acadêmicas, estudos publicados, além de pesquisas em meios eletrônicos sobre o tema. Esse trabalho ocorreu durante todas as fases de realização da pesquisa, por meio da leitura, análise e sistematização dos materiais.

No levantamento que realizamos junto aos programas de pós-graduação em Educação sobre dissertações elaboradas até 2009, tendo como objeto de estudo o Projeto Escola Ativa, encontramos apenas três trabalhos, sendo dois vinculados à Universidade Federal do Piauí (UFPI) e um à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A dissertação de Queiroz foi defendida junto à UFPI, em 2006, intitula-se *Projeto escola ativa: os desafios de ensinar ciências naturais em classes multisseriadas da zona rural*

de Teresina-Piauí e teve como objetivos investigar as práticas pedagógicas dos professores, em Ciências Naturais que atuam em classes multisseriadas do Projeto Escola Ativa, da primeira à quarta séries do Ensino Fundamental, da zona rural de Teresina e suas contribuições para a formação da cidadania. A autora analisou o ensino de Ciências no Projeto Escola Ativa e seus desafios relativamente ao ato de ensinar em classes multisseriadas. Os resultados demonstraram que o ensino de Ciências Naturais em classes multisseriadas da zona rural de Teresina (PI) é um desafio em virtude de se ter como meta principal alfabetizar as crianças até o final da 4ª série do Ensino Fundamental, tendo como conhecimentos básicos Português e Matemática. Segundo a autora, é notória, nesse contexto, a necessidade de uma reavaliação do ensino de Ciências Naturais nessas classes, para possibilitar a essas crianças a compreensão significativa do mundo, a prática de mudança da realidade vivida e o exercício pleno de sua cidadania.

A dissertação de Araújo, também defendida em 2006, junto à mesma universidade, intitula-se *A metodologia da escola ativa: avaliação de experiências nas escolas municipais de Teresina* e apresenta uma perspectiva avaliativa da implementação do Projeto Escola Ativa sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), nas escolas da zona rural teresinense. A autora analisou o Movimento da Escola Nova, sua origem e seus princípios gerais para entender os fundamentos balizadores do Projeto da Escola Ativa como uma ação do Programa FUNDESCOLA. Segundo a autora, nas características do educando percebe-se um perfil de aluno com dificuldades inerentes à realidade regional teresinense, o que dificulta o desenvolvimento dos aspectos técnicos de implementação do projeto e os instrumentos de gestão, tais como: o cantinho de aprendizagem, o governo estudantil, os guias de aprendizagem, a articulação escola e comunidade, os microcentros e a capacitação de professores. Como resultado, a autora afirma que o Projeto da Escola Ativa é implementado hoje nas escolas da zona rural de Teresina com limitações, as quais constituem grandes entraves para que o projeto alcance os objetivos propostos: autogestão escolar, descentralização administrativa e gestão compartilhada entre escola e comunidade.

Na dissertação de DANTAS – *Escola Ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais: representações das(os) professoras(es) da Microrregião de Mossoró-RN* –, defendida em 2009, junto à UFRN, objetivou-se apreender as representações sociais dos professores(as) acerca da Escola Ativa para compreender em que medida essas representações influenciam a aceitação e utilização das estratégias do Programa. Os resultados obtidos nas representações apresentam uma atitude de aceitação e valorização positiva dos partícipes ao Programa Escola Ativa. Essas representações estão objetivadas em torno das palavras *ação*,

aprendizagem, autonomia e interação, baseando-se na premissa de que as representações têm como função guiar as práticas e condutas. Percebeu-se que a atitude positiva do grupo favoreceu a sistematização e aceitação da metodologia do Programa. Considerou-se, porém, necessárias mudanças no *olhar* da gestão, na formação, no acompanhamento das(os) professoras(es) e no apoio às escolas.

A pesquisa que realizamos caracterizou-se como uma pesquisa documental, pois teve como base documentos⁷ escritos, de fontes primárias e secundárias⁸, explorados no contexto da pesquisa. Tais documentos foram tratados em conformidade com as dimensões da análise documental, tal como proposta por Cellard (2008), a saber: o contexto, o(s) autor autor(es), a autenticidade ou confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Para analisarmos um documento precisamos compreender a conjuntura política, econômica, social e cultural que influenciaram a elaboração e a sistematização do documento. Esse “[...] exame do contexto social global [...] é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito” (CELLARD, 2008, p. 299).

Após a *leitura* da realidade na qual o documento foi produzido, coube identificarmos o(s) autor autor(es) de tal documento, seus interesses, motivações, etc., em virtude de tal procedimento possibilitar melhor interpretação do documento, haja vista que

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem mais difícil compreendermos os interesses (confessos, ou não) de um texto quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem (CELLARD, 2008, p. 300).

Não basta, entretanto, apropriarmo-nos da conjuntura político-econômica e social em que se encontra inserido o documento ou da ideologia ou interesses particulares de seu(seus) autor(es). É fundamental assegurar a qualidade da informação transmitida, a procedência do documento.

Cabe especificar que para analisarmos um documento precisamos identificar a natureza do texto, ou seja, a quem ele se destina, antes de tirarmos conclusões, pois “[...] não é possível exprimir-se com a mesma liberdade em um relatório destinado aos seus superiores,

⁷ Segundo Pádua (2004, p. 69), “[...] documento é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para a consulta, estudo ou prova”.

⁸ Para Cellard (2008, p. 297), “[...] distinguem-se, geralmente, as fontes ‘primárias’, produzidas por testemunhas diretas do fato, das ‘secundárias’, que provêm de pessoas que não participam dele, mas que o reproduzem posteriormente”.

e em um diário íntimo” (CELLARD, 2008, p. 302).

Para desenvolvermos a análise preliminar de um documento precisamos delimitar, adequadamente, o sentido das palavras e conceitos. Deve-se, igualmente, prestar atenção aos conceitos-chave presentes nos textos, avaliando sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que os mesmos são empregados (CELLARD, 2008, p. 303). Após a conclusão da análise preliminar de um documento, todas as partes devem ser reunidas:

[...] elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou questionamento inicial (CELLARD, 2008, p. 303).

Assim, tendo como foco a problemática levantada, analisamos os seguintes documentos:

1. Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei nº 8. 529, de 1946;
2. Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei nº 9.613, de 1946;
3. Lei nº 4.024/61 – Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
4. Lei nº 5.692/71 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus;
5. Lei nº 9.394/96 – Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
6. Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas escolas do Campo, instituída pela Resolução CNE/CEB Nº. 1, de 2002;
7. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2008;
8. Relatórios anuais do Projeto Escola Ativa no Pará;
9. Diretrizes para implantação e implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa, MEC, 2005;
10. Programa Escola Ativa: a análise das diretrizes e dos guias em foco.

Para analisarmos tais documentos – objeto de estudo desta pesquisa – recorreremos à técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 1977, p. 38 apud FRANCO, 2007, p. 24).

A análise dos documentos implicou, por seu turno, a definição das unidades de contexto que, segundo Franco (2005), é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, pois

envolve questões, econômicas, ideológicas, sociais, culturais, históricas e políticas que contribuíram para a produção dos documentos, imprimindo significado ao *corpus* de análise. Nesta perspectiva, os documentos são concebidos como um constructo social que só têm sentido se analisados no interior desta conjuntura. Assim, a definição dos documentos utilizados como objeto de análise desta pesquisa justifica-se pelos fatores abaixo descritos.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, instituída pelo Decreto-lei Nº 8.529/46, foi a primeira ação efetiva do Estado brasileiro no sentido de oferecer educação formal para crianças e adolescentes. Embora não tenha estabelecido um currículo diferenciado para os alunos do meio rural, foi esta a lei que atendeu o maior número de crianças e adolescentes camponeses.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, instituída pelo Decreto-lei Nº 9.613/46, estabeleceu, oficialmente, um currículo prescrito para os trabalhadores do campo, definindo a organização do ensino em cursos profissionalizantes para atender aos interesses da agricultura.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 e Lei nº 9.394/96) foram elaboradas em contextos de lutas político-ideológicas encampadas por grupos que almejavam garantir o seu espaço no cenário educacional, bem como por entidades e movimentos sociais em luta para garantir uma educação pública de qualidade. Tais documentos, que regem a educação nacional, constituem objetos de fundamental importância para a compreensão das políticas públicas educacionais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – instituída pela Resolução do CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 – foi fruto de um amplo processo de discussão e luta de várias entidades e movimentos sociais, entre eles: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Universidade de Brasília (UNB); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Tal documento constituiu um marco significativo no sentido de oportunizar a elaboração de políticas públicas que integraram a Educação às diversidades de natureza cultural, político-econômica, de gênero, geração e etnia presentes no campo.

As Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de Atendimento da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2008, estabelece as responsabilidades dos entes federados na oferta da educação básica aos alunos do campo, em todos os níveis e modalidades.

Os Relatórios Anuais do Projeto Escola Ativa no Pará, constituído por quatro

documentos, apresentam, em linhas gerais, o desenvolvimento do projeto nos municípios paraenses, a forma de adesão, o número de escolas atendidas, a quantidade de alunos que fazem parte do projeto, a distribuição dos guias de aprendizagem, etc.

As Diretrizes para a introdução e implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa (MEC, 2005) é o documento que, estabelecendo as orientações gerais para a implantação do referido projeto, apresenta as concepções que fundamentam sua elaboração, bem como as bases do componente curricular, o que dá origem à problemática desta pesquisa, sendo constituído, conforme mencionado anteriormente, pelos seguintes elementos: *Guias de Aprendizagem*, *Cantinhos de Aprendizagem*⁹, *Governo Estudantil* e *Articulação Escola Comunidade*.

O Programa Escola Ativa: a análise das diretrizes e dos guias em foco é um documento elaborado por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Pará, em parceria com o Ministério da Educação, avalia o Programa em seus dez anos de implantação.

Esse *corpus* de análise foi organizado de acordo com os objetivos da investigação e seguindo critérios da análise de conteúdo os quais comportam técnicas tal como propostas por Franco (2005): fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo dos temas para facilitar o controle e o manuseio do material, tendo como base a unidade de contexto. Assim, **definimos** como **eixos temáticos de análise: educação do campo e currículo da escola ativa**.

O ponto crucial da análise de conteúdo é a criação de categorias, constituindo um processo longo, difícil e desafiante. Para Franco (2007, p. 16-7) “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Assim é que as categorias foram definidas anteriormente à realização da pesquisa, a saber: concepção curricular, princípios curriculares e organização curricular. Posteriormente à categorização, analisamos os dados, relacionando a teoria que balizou o desenvolvimento da pesquisa e os documentos utilizados como objetos de estudo, de modo a podermos, partindo dos dados alcançados, concluir a pesquisa.

De forma a responder às questões norteadoras desta pesquisa, organizamos esta dissertação em cinco partes: esta introdução, três capítulos e as considerações finais.

O **Primeiro Capítulo**, intitulado *O currículo para a educação do campo no Brasil: o que prescrevem os documentos oficiais* está organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos um breve histórico sobre as ideias pedagógicas que influenciaram as prescrições

⁹ São espaços organizados pelos alunos utilizados para pesquisa, investigação e observação.

curriculares para a educação do campo no Brasil. Esta primeira parte foi iniciada com o movimento ruralista e, em seguida, abordamos os ideais escolanovistas de educação para o campo e, para finalizá-lo, situamos a extensão rural no Brasil. Na segunda parte, destacamos as prescrições curriculares para a educação do campo a partir da legislação nacional, a saber: Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O **Segundo Capítulo**, intitulado *Na contramão da história: o Projeto Escola Ativa para as classes multisseriadas no Brasil* está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos o Projeto Escola Ativa: origens e concepções, iniciando a discussão com a proposta colombiana da *Escuela Nueva* e as concepções que fundamentam o referido projeto. Na segunda parte, abordamos a implementação do Projeto Escola Ativa no Brasil, especificamente, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (com exceção de Brasília) e os ideais escolanovistas de educação que fundamentam o projeto. Na última parte deste capítulo destacamos o processo de adoção e implementação do PEA no Pará.

O **Terceiro Capítulo**, cujo título é *Currículo no Projeto Escola Ativa* está organizado em três partes. Começamos evidenciando a concepção de currículo adotada no projeto Escola Ativa; analisamos, em seguida, os princípios curriculares do PEA e, por fim, abordamos a organização curricular prescrita no Projeto Escola Ativa. Esta análise foi desenvolvida a partir dos componentes curriculares do Projeto, principalmente, dos guias de aprendizagem, estabelecendo a articulação entre a teoria discutida e os dados coletados.

A título de conclusão, apresentamos nossas **Considerações Finais**, realçando os principais pontos da investigação realizada.

1. CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O PRESCRITO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

No Brasil, do ponto de vista histórico, a Educação do Campo é um espaço marcado por contradições, conflitos e interesses, orientados pelos pressupostos de um Estado capitalista que intervém no processo educativo em função das prioridades do capital. Isso equivale a dizer que a escolarização é parte de um plano geral, político-administrativo nacional, merecendo, portanto, ser reinterpretada no concernente a seus objetivos e direcionamentos.

Com esta finalidade, faremos a análise documental e bibliográfica da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.529/46); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613/46); das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei 4.024/61; Lei 5.692/71 e Lei 9.394/96); das Resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB); do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBECC– e Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica).

Este capítulo compõe-se de duas partes. Na primeira, iniciamos a discussão apresentando o movimento ruralista, com destaque para a concepção do ruralismo pedagógico para a educação; em seguida, abordamos os ideais escolanovistas para a Educação do Campo e, posteriormente, situamos a extensão rural no Brasil. Na segunda, destacamos a educação do campo no contexto das Leis Orgânicas do Ensino, mais precisamente, da Lei Orgânica do Ensino Primário e da Lei Orgânica do Ensino Agrícola e, por fim, trabalhamos com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

1.1. Breve histórico das ideias pedagógicas que influenciaram as prescrições curriculares para a educação do campo no Brasil

1.1.1. O movimento ruralista e a educação do campo

O desenvolvimento político-econômico e social implantado no Brasil com o advento da República esteve atrelado ao processo de urbanização do país, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para os problemas no meio rural por ocasião do forte movimento migratório ocorrido nos anos 1910/20. É nesse período que a preocupação das elites brasileiras com a educação rural começa a se configurar em ações efetivas, visando, sobretudo, a diminuição da migração campo-cidade (MAIA, 1982; FONSECA, 1985).

O êxodo rural configurava-se como ameaça às populações urbanas que passaram a ver esse contingente populacional como foco de problemas sociais. Como resultado dessa preocupação, surge o movimento ruralista arquitetado pela oligarquia rural preocupada em manter o trabalhador no campo.

O movimento ruralista [...] é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do 'status quo', contribui para uma percepção viesada (sic) da contradição cidade-campo como algo 'natural', concorrendo conseqüentemente para perpetuação. Ao que parece a grande 'missão' do professor rural seria a de demonstrar a 'excelência da vida no campo', convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982, p. 28).

A proposta de educação do movimento ruralista cumpria uma função político-ideológica que estava acima das preocupações com os problemas educacionais. Era o ponto de convergência das políticas ruralistas para garantir a qualificação do trabalhador de acordo com as exigências do mercado e mantê-lo "preso" às raízes camponesas, com apoio do setor industrial ameaçado pelo "inchaço" das cidades e pela impossibilidade de absorver essa mão de obra.

No seio deste movimento surge o "ruralismo pedagógico" pautado na defesa de 'uma escola "adequada" à realidade local e regional, que "exaltasse" a vida no campo e o trabalho do camponês. No entanto, "[...] a instrução popular deveria ser de tal conteúdo que aperfeiçoasse o povo sem deixar de ser trabalhador, sem criar nele a veleidade de querer sair de sua classe, de não aceitar disciplinadamente sua função no sistema de produção"' (FONSECA, 1985, p. 56).

Desta forma, a educação passa a ser vista como o melhor mecanismo para conter essa migração interna e como tentativa de promover a volta do homem ao campo. Essa proposta se transformou em justificativa para legitimar todas as iniciativas destinadas à Educação do Campo. Assim, políticos e educadores comprometidos com a manutenção dos *status quo* contribuíram para disseminação da ideia de que a contradição cidade-campo era natural. Essa postura conservadora permaneceu como fio condutor das políticas oficiais de Educação Rural daí por diante. (FONSECA, 1985)

Porém, apesar de fazer parte de uma proposta de desenvolvimento social, político e econômico, baseado no sistema capitalista de produção, o movimento ruralista foi importante na história da Educação do Campo, pois colocou-a na pauta das discussões, evidenciando seus problemas.

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, mantendo a educação

vinculada à tradição colonial e, deste modo, distanciada das exigências econômicas vigentes no momento. Somente após os primeiros indícios de uma transformação mais profunda no modelo econômico baseado na agroexportação é que a escolaridade, de maneira geral, tomara posições mais arrojadas. Tal fenômeno foi influenciado por dois aspectos: “Primeiramente, os ideais escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos ‘Pioneiros da Educação Nova’; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920” (LEITE, 2002, p. 29).

Os ideais escolanovistas de educação influenciaram o pensamento educacional brasileiros, resultando no surgimento de várias tendências pedagógicas, as quais Nagle irá classificá-las em duas categorias: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.

O entusiasmo pela educação é caracterizado por Nagle (1974, p. 99) como a “[...] crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo”. O otimismo pedagógico, por sua vez, pautava-se na “[...] crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro” (NAGLE, 1974 p. 99-100). Isso significa que não era prioritária apenas a abertura de mais escolas, mas modificar a própria pedagogia, o processo de ensino e aprendizagem, os instrumentos de avaliação, a forma de gestão da escola e, inclusive, a arquitetura escolar.

1.1.2. As ideias escolanovistas e a educação do campo

No século XX, ante a consolidação da ordem capitalista burguesa, marcado pelo desenvolvimento da indústria nacional, o ensino sofre transformações radicais. A crença na educação como elemento de transformação social promoveu a abertura da escola para o povo, colocando em evidência a necessidade de formação de um homem novo. A educação deveria assumir a tarefa de construir esse novo homem, necessário à sociedade industrial nascente.

Nessa perspectiva, a escola assume a função socializadora, com centralidade no indivíduo e nos processos de aprendizagem, assim também como instrumento equalizador das desigualdades sociais e como o lugar de aprendizado da democracia, sendo considerada a principal alavanca para conduzir o Brasil à altura dos países mais “civilizados do século”.

Tal propósito impulsionou o desenvolvimento de ações políticas que ganharam evidência, sobretudo nos anos vinte do século passado, principalmente a partir da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Esse movimento se expande com a

realização das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, atingindo plena visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, (GADOTTI, 2006).

Essa mobilização abre espaço para a organização das associações escolares, o debate e a proposição das diretrizes e bases da educação, de um Sistema Nacional de Educação, com o objetivo de assegurar a organização e a fiscalização da educação em âmbito nacional.

Nos anos vinte, inspirados pelos ideais escolanovistas, várias reformas educacionais foram promovidas nos Estados brasileiros. Entre elas, importa destacar as reformas de Sampaio Dória, no ano de 1920, em São Paulo; de Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal; de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco e a de Lourenço Filho, em São Paulo, em 1930.

Essas reformas impulsionaram debates e questionamentos sobre a educação jesuítica, considerada de “[...] caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos” (GADOTTI, 2006, p. 231). De acordo com tais reformas, era urgente a intervenção do Estado na organização do sistema escolar, destacando a importância da ênfase no método e nas ciências como elementos indispensáveis ao processo de ensinar em contraposição contundente ao conteúdo enciclopedista.

No Manifesto dos Pioneiros o problema da educação rural é apresentado, porém a proposta de solução do problema tem como base a “[...] extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissionalizante, baseado no exercício normal do trabalho em cooperação” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 47).

O Manifesto, ao defrontar-se com a educação do trabalhador, propõe adaptar a “escola do trabalho” aos moldes da “escola profissionalizante”. Apresenta, assim, uma educação diferenciada para os trabalhadores do campo e da cidade, um sistema educacional dual, pautado na lógica do desenvolvimento industrial. A ideia da “escola única”, fundada nos interesses da criança e no seu desenvolvimento “de dentro para fora”, não é pensada para a educação do trabalhador (Cf. GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006.), fato que revela a contradição dos ideais escolanovistas de educação.

Sob a égide dos ideais escolanovistas de educação, o ruralismo pedagógico ganha impulso, uma vez que a proposta de educação para o meio rural brasileiro, tal como defendida por esses pensadores, corroborava o fortalecimento das oligarquias rurais.

A corrente escolanovista reforçava essa posição ‘da escola colada à realidade’, baseada no princípio de ‘adequação’ e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a ‘fixação do homem ao campo’, a ‘exaltação da natureza agrária do brasileiro’ faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses (MAIA, 1982, p. 27).

Entretanto, é, sobretudo, a partir da década de 1930 que o debate sobre a educação rural ganha iniciativas concretas com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, conforme especificado a seguir.

1.1.3. A extensão rural no Brasil

Na década de 40 é implantado no Brasil o Projeto de Extensão Rural¹⁰, baseado na experiência americana de modernização da agricultura para atender à estrutura capitalista de produção. O referido Projeto tinha como objetivo básico “[...] levar as camadas populares rurais ao alcance de duas metas essenciais para a conquista do desenvolvimento econômico-social: a obtenção de melhores índices de produtividade, aliada a uma maior racionalidade da produção agrícola” (FONSECA, 1985, p. 48). Interessavam, também, as condições de bem-estar das populações rurais, tais como, alimentação, saúde, habitação, vestuário, etc.

Assim, a extensão rural pretendia desenvolver o “atrasado homem do campo” por meio de práticas modernas de trabalho, aliada à adoção de hábitos de higiene saudáveis para assegurar sua capacidade de produção.

Em termos conceituais, a extensão valorizou a noção de comunidade rural, noção que tem a família como base fundamental para a organização social, entendendo-a como uma instituição harmônica, sem conflitos e interesses divergentes.

A intenção era mobilizar as famílias, por meio das campanhas comunitárias, para a socialização de conhecimentos técnicos de saúde e higiene ou sobre problemas na produção agrícola. No entanto, apesar de não se caracterizar como um ensino escolar, a extensão definia-se como

[...] um empreendimento educativo [...]. Assumindo características de ensino informal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar. [...] A base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. A família rural era a base sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ‘ajudar a si mesmos’ (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos (FONSECA, 1985, p. 91).

A educação era vista pelos idealizadores desse projeto como um processo extraescolar. Para os extensionistas qualquer lugar poderia ser usado para desenvolver o tipo de

¹⁰ Para um estudo mais aprofundado, veja-se FONSECA (1985).

aprendizagem objetivada para as populações rurais, como por exemplo: a sombra de uma árvore, uma plantação, a casa de um agricultor, etc. “O importante era persuadir cada um dos componentes familiares [...] a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social” (FONSECA, 1985, p. 91).

Para Fonseca (1985), a mudança de unidade de análise entre o ruralismo (que valorizava a centralidade da escola) e o projeto extensionista (que firmou a noção de comunidade escolar) está pautada na tentativa de atingir não apenas a escola do campo, mas o homem adulto, por meio de ações comunitárias.

[...] os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços (FONSECA, 1985, p. 54).

Esse projeto atendia aos interesses do setor agrário que carecia de práticas modernas de produção para substituir a maneira tradicional de trabalhar com a terra.

Neste raciocínio que expressa uma negação do saber próprio dos agricultores, justificava-se a presença de programas educacionais no meio rural como um instrumento redentor [...] capaz de [...] integrá-lo ao mundo da produção e do consumo (FONSECA, 1985, p. 94).

O ruralismo pedagógico e a extensão rural, implantados no Brasil nos anos 1930 e 1940, visavam, sobretudo, fixar o homem no campo e, além disso, buscavam atingir fins sociais e políticos, pois a volta do homem para o meio rural diminuiria o congestionamento das cidades e poderia ampliar as bases políticas do setor agrário que perdia terreno para o setor industrial (ARROYO, 1982).

Na década de 1940, o governo brasileiro dá continuidade à elaboração das Leis Orgânicas de Ensino, estabelecendo uma legislação específica para os alunos do meio rural, visando habilitá-los para as práticas modernas de cultivo. Tal prerrogativa foi determinada pelo Decreto-lei nº. 9.613/1946, que organizou o ensino agrícola, e pelo Decreto nº 21.667/1946, responsável pela regulamentação dos currículos do referido ensino. Entretanto, conforme abordaremos no próximo tópico, a implementação desses decretos representa a preocupação do Estado com a migração do campo para a cidade intensificada nesse período, criando a necessidade de uma legislação para assegurar a permanência dessa população no campo.

1.2. Prescrições curriculares para a educação do campo a partir das legislações nacionais

1.2.1. Leis Orgânicas do Ensino

Com a “Revolução de 1930”, o modelo urbano-industrial ganha impulso motivado pela política nacional-desenvolvimentista que injeta recursos no parque industrial, promovendo a substituição das importações pela produção nacional. Neste contexto, a educação assume nova perspectiva, passando a ser considerada como fator de fundamental importância para o desenvolvimento socioeconômico.

Face a esta realidade ocorreram discussões que culminaram com a criação das Leis Orgânicas do Ensino, as quais representam a primeira intenção mais efetiva de organização da educação brasileira em âmbito nacional, haja vista as reformas implementadas pelos pioneiros terem sido circunscritas à esfera estadual.

Esse conjunto de leis estabeleceu uma nova configuração para o sistema de ensino, na medida em que sistematizou e unificou a educação profissional no território nacional, redefinindo os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus (OLIVEIRA, 2007, p. 98).

Essas reformas do ensino foram constituídas por uma série de Decretos-leis, os quais foram denominados *Leis Orgânicas do Ensino*, mais conhecidas como *Reforma Capanema*. Durante o Estado Novo foram promulgados os seguintes decretos:

Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 estruturou o ensino industrial;

Decreto-lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, reformou o ensino comercial;

Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI;

Decreto-lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, provocou mudanças no ensino secundário.

No âmbito da Educação do Campo foi implantado, nesse período, o projeto de extensão rural cuja meta era atingir não apenas a escola rural, mas, igualmente, a família por meio das ações educativas, conforme apresentado na sessão anterior.

Em 1946, o Brasil vivia um novo período político. Vargas foi deposto e José Linhares assumiu o governo provisório. Nesse período foram promulgados os seguintes decretos:

O Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Primário;

O Decreto-lei nº. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, responsáveis pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC);

O Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Atemo-nos, aqui, particularmente, aos Decretos-lei nº 8.529/46 e nº 9.613/46: o primeiro regulamenta o ensino primário e o segundo estabelece o ensino agrícola.

O decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, organizou o ensino primário em dois ciclos de formação, sendo o primeiro denominado de curso elementar, com duração de quatro anos, destinando-se às crianças de sete a doze anos e o segundo nomeado de curso complementar, com um ano de duração. Para os jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade própria, a opção era o curso supletivo, com duração de dois anos.

A oferta do ensino primário – antes do decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946 – ficou sob a responsabilidade dos Estados que, pela ausência de recursos, deixaram o ensino em completo abandono, com exceção do ensino particular que estava sob a competência das ordens religiosas. A educação das populações rurais foi uma das que mais sentiu a ausência do Estado, caracterizada pelas precárias condições de funcionamento, tanto no que diz respeito à estrutura física, quanto à questão pedagógica (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001).

[...] escola de um só professor, a que se entregam 40, 50 ou, às vezes, mais crianças. Funciona quase sempre em prédio improvisado. É de pequeno rendimento, em geral, pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os graus de adiantamento, falta de direta orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material, falta de estímulo ao docente. É a escola típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola geralmente capitulada de ‘rural’ (LOURENÇO, 2002, p. 45).

O Decreto supracitado instituiu uma legislação nacional para o ensino primário, definiu a duração do curso, como também estabeleceu as disciplinas que passaram a compor o currículo. Para o curso elementar ficou estabelecido, de acordo com o art. 7º:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Iniciação matemática.
- III. Geografia e história do Brasil.
- IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
- V. Desenho e trabalhos manuais.
- VI. Canto orfeônico.
- VII. Educação física.

A organização do conhecimento, tal como estabelecida no referido decreto, representa a influência dos ideais progressistas de currículo. Primeiro, por estabelecer a relação entre teoria e prática, objetivando desenvolver o princípio do “aprender fazendo”, conforme as alíneas acima transcritas. Segundo, por privilegiar um currículo centrado no aluno, de acordo com os princípios definidos no art. 10, para o ensino fundamental, a saber,

- a) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo, os interesses naturais da infância;

- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social;
- e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;
- f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana (BRASIL, 2009a).

Observamos que a questão central do currículo consiste no *interesse da criança* e nas *atividades didáticas*. A infância é vista sob o prisma do desenvolvimento natural, cada fase tendo interesses e motivações próprios. Tal proposição mantém uma base psicologizante, considerada de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento educacional da infância.

Nesse período, tais ideias representavam um avanço em relação ao currículo clássico e humanista até então dominante, pois, ao colocar a criança como centro do processo ensino-aprendizagem passou a questionar o “modelo” curricular clássico “[...] por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens” (SILVA, 2004, p. 27).

No entanto, essa concepção de currículo, embora seja considerada progressista, não questionou o *status quo*, nem os conhecimentos selecionados para compor o currículo; preocupou-se mais com a organização do conhecimento, com as metodologias de ensino, com os objetivos de aprendizagem, etc.

O curso complementar objetivava preparar os alunos para os exames de admissão ao ginásio, por meio de disciplinas e atividades educativas organizadas conforme estabelecido no art. 8º:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
 - II. Aritmética e geometria,
 - III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América;
 - IV. Ciências naturais e higiene.
 - V. Conhecimentos das atividades econômicas da região.
 - VI. Desenho.
 - VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região.
 - VIII. Canto orfeônico.
 - IX. Educação física.
- Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura (BRASIL, 2009a).

A concepção de currículo presente no ensino complementar não difere daquela apresentada no ensino elementar, de modo que ambas mantêm os mesmos princípios. Por meio desse currículo evidencia-se, também, a preocupação do legislador em difundir as ideias higienistas, as quais são trabalhadas em disciplinas específicas ou em campanhas educativas promovidas nas comunidades.

Art. 50. Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (BRASIL, 2009a).

Constata-se que a educação então destinada às populações habitantes de espaços com pouca densidade demográfica – como é o caso do meio rural – apresentava organização diferenciada, de cunho emergencial, visando apenas à disseminação de hábitos de higiene e de formas de organização do trabalho.

Se essa população brasileira só tem oportunidade – quando a tem – de receber a educação nas escolas primárias, e de viver de seus braços, em fainas manuais, que não podem deixar de ser as que o meio ambiente consente e permite, a única maneira de adquirir hábitos de trabalho e conhecimentos para fazê-lo produtivo será dar a escola primária a feição especializada que consiga valorizar o homem como fator de progresso (CALAZANS, 1993, p. 26).

A educação primária, para esses alunos, tinha outros conteúdos e objetivos, os quais visavam oferecer às crianças do campo: meios de aquisição de conhecimentos relativos à agricultura; desenvolver hábitos e atitudes tendentes à formação de uma mentalidade agrícola e a fixação do indivíduo no seu meio, preparando-o para agir sobre o mesmo (SILVA, 1970). Para tanto, era necessário estabelecer relações pedagógicas entre o currículo prescrito oficialmente e as atividades agrícolas. Desta forma, estariam garantindo a adaptação do Programa às necessidades locais e inserindo os alunos nos conhecimentos considerados necessários ao trabalho na agricultura.

Em publicação destinada às escolas primárias da zona rural, Silva (1970) apresenta um Plano de Educação Rural visando atender aos dispositivos legais estabelecidos no decreto-lei n. 8.529/1946, que organizou o ensino primário. Neste trabalho, a autora orienta como adequar o ensino à realidade do campo, mostrando-nos que o mesmo decreto-lei tem objetivos diferentes quando se trata da relação campo e cidade, como por exemplo:

Em linguagem – redação de cartas, com pedido de informações, etc., relatórios, fichas, resumos, ofícios, convites, observações diversas, relativos a atividades específicas do clube¹¹ e das demais instituições a ele relacionadas.

Em matemática – medição e avaliação de área de terrenos, traçados de canteiros, cálculo de distâncias entre as mudas na horta, no jardim, no pomar. Cálculos com dinheiro, por meio de compra e venda de produtos agrícolas, despesa com transporte e material agrícola, percentagem de lucro ou de perda, etc.

Em estudos naturais – estações do ano, época de plantio e de colheita, germinação, solo, conhecimento da vida dos animais e das plantas, pragas da agricultura.

¹¹ O clube agrícola era uma instituição complementar a escola e tinha o objetivo de despertar no aluno o espírito associativo. Era formado por alunos e ex-alunos que assumiam os cargos de: presidente, secretário, almoxarife e zelador.

Em estudos sociais – meios de comunicação e transporte, a agricultura no tempo dos índios e agora, a vida nas diferentes áreas do Estado e do País, os produtos agrícolas trazidos para o Brasil nos tempos coloniais.

Em higiene – hábitos de alimentação, higiene das mãos após o trabalho na terra, os germes nela encontrados e que nos causam doenças, etc.

Em desenho e artes aplicadas – aproveitar motivos típicos para as mais variadas aplicações. Executar flores, cintos, cestos, bolsas, etc., aproveitando de sementes, cápsulas de frutos secos, palhas, bambu e outros materiais (SILVA, 1970, p. 33).

Todas as disciplinas ministradas no ensino primário do meio rural deveriam abordar a questão agrícola para despertar nos alunos o interesse pela agricultura; o currículo envolvia questões relativas a todo o processo de produção – do plantio à comercialização do produto final, visando atender ao desenvolvimento do campo, por meio da renovação das técnicas de trabalho e produção, de acordo com os objetivos extensionistas.

Para os alunos do meio rural, que conseguiam concluir o ensino primário, a opção era continuar no ensino agrícola, o que – na organização do sistema de ensino – correspondia ao secundário com duração de sete anos. Contrariamente ao caráter propedêutico do ensino secundário, entretanto, o ensino agrícola tinha caráter de terminalidade.

1.2.2. A lei orgânica do ensino agrícola

A Lei Orgânica do ensino agrícola, Decreto-lei nº 9.613/46, foi também promulgada logo após o fim do Estado novo, com o objetivo de preparar profissionalmente os trabalhadores da agricultura (art. 1º). Para alcançar tal propósito, deveria atender aos interesses de formação técnico-profissional dos agricultores, contribuir no fortalecimento dos estabelecimentos agrícolas e no desenvolvimento da economia nacional, conforme especificado no art. 2º

O ensino agrícola deverá atender: 1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana. 2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra. 3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 2009b).

De acordo com o decreto-lei supracitado, o ensino agrícola ficou organizado em dois ciclos básicos de formação: o primeiro (com duração de quatro anos) era formado por dois cursos, a saber: Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola. O segundo ciclo tinha duração de três anos e oferecia duas modalidades de cursos: o Agrotécnico e o Agrícola Pedagógico, sendo ambos ministrados em escolas agrotécnicas.

Os cursos de formação compreendiam:

Art. 8º o primeiro ciclo do ensino agrícola compreenderá dois cursos de formação:

1. Curso de Iniciação Agrícola;
2. Curso de Mestria Agrícola,

§ 1º O Curso de Iniciação Agrícola, com a duração de dois anos, destina-se a dar a preparação profissional necessária execução do trabalho de operário agrícola qualificado.

§ 2º O Curso de Mestria Agrícola, com a duração de dois anos, e seqüente ao Curso de Iniciação Agrícola, tem por finalidade dar a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola.

§ 3º O Curso de Iniciação Agrícola e o Curso de Mestria Agrícola revestir-se-ão, em cada região do País, da feição e do sentido que as condições locais do trabalho agrícola determinarem.

Art. 9º O segundo ciclo do ensino agrícola compreenderá duas modalidades de cursos de formação; os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos.

§ 1º Os cursos agrícolas técnicos, cada qual com a duração de três anos, destinam-se ao ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura. São os seguintes:

1. Curso de Agricultura.
2. Curso de Horticultura.
3. Curso de Zootecnia.
4. Curso de Práticas Veterinárias.
5. Curso de Indústrias Agrícolas.
6. Curso de Lacticínios.
7. Curso de Mecânica Agrícola.

§ 2º Os cursos agrícolas pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. São os seguintes, o primeiro com a duração de dois anos e os outros com a duração de um ano:

1. Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.
2. Curso de Didática de Ensino Agrícola.
3. Curso de Administração de Ensino Agrícola (BRASIL, 2009b).

Para cursar o ensino agrícola o aluno deveria preencher os requisitos exigidos para a admissão; importa ressaltar que para ingressar em qualquer curso agrícola era necessário ser aprovado em exames vestibulares. Esse processo de habilitação do candidato foi também regulamentado pelo Decreto-lei do ensino agrícola, o qual estabeleceu:

Art. 25. O candidato à matrícula inicial em qualquer dos cursos de formação deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado.

Art. 26. Além das condições referidas no artigo anterior, deverá o candidato satisfazer o seguinte:

I. Para o Curso de Iniciação Agrícola:

- a) ter doze anos completos;
- b) ter recebido educação primária conveniente;
- c) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados;
- d) ser aprovado em exame vestibular.

Nesse período, a oferta do ensino primário também estava em processo de regulamentação e expansão em decorrência da promulgação da Lei Orgânica nº 8.529/46, apresentada na sessão anterior. Por isso, os estabelecimentos de ensino que ofereciam o curso de iniciação agrícola poderiam ministrar o ensino primário para os candidatos que não tinham essa habilitação necessária à admissão no ensino agrícola, conforme se especifica no Decreto-

Lei 9.613/46, art. 65:

As escolas de iniciação agrícola poderão ministrar ensino primário, de conformidade com a legislação competente, a adolescentes analfabetos ou que ainda não tenham recebido aquele ensino de modo satisfatório, e que sejam candidatos ao curso de iniciação agrícola (BRASIL, 2009b).

Com relação ao currículo do ensino agrícola, o referido decreto-lei é omissivo, destacando, apenas, a preocupação com a Educação Moral e Cívica ao estabelecer que a mesma deveria ser trabalhada em todo o programa do ensino agrícola.

Art. 44. Os estabelecimentos de ensino agrícola tomarão cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos. Essa educação não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará da execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

O fortalecimento dos valores do patriotismo é uma das questões centrais que deve perpassar todo o currículo. A preocupação com o desenvolvimento do espírito nacionalista e da unidade nacional surge em decorrência da intensificação da imigração de estrangeiros que chegavam para trabalhar na agricultura (OLIVEIRA, 2007). Por isso, era necessário estabelecer a Educação Moral e Cívica para fomentar o sentimento de pertencimento à nação brasileira.

A definição dos outros componentes curriculares, da metodologia e da organização do ensino ficou sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, para posterior sanção presidencial, em regulamento especial, conforme os artigos abaixo transcritos.

Art. 72. Ao Ministério da Agricultura caberá prescrever as seguintes medidas de ordem geral: II. Estabelecer, mediante os necessários estudos, as diretrizes gerais relativas aos diferentes problemas de ensino agrícola, especialmente, quanto à determinação dos conhecimentos que devem entrar na preparação profissional de cada modalidade de ofício ou técnica, à definição da metodologia própria do ensino agrícola e à organização das atividades escolares da orientação educacional e profissional.

Art. 74. O Presidente da República expedirá o regulamento dos currículos do ensino agrícola. Nesse regulamento especial se fará a discriminação e a seriação das disciplinas substitutivas dos cursos de formação do ensino agrícola e se disporá sobre a organização dos programas de ensino para essas disciplinas e para as práticas educativas.

Atendendo ao disposto nos artigos supracitados, no mesmo ano, foi sancionado o Decreto nº 21.667, que estabeleceu a organização do currículo do ensino agrícola para os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola.

ART. 1º As disciplinas de Cultura Geral do Curso de Iniciação Agrícola são as

seguintes:

- 1- Português
- 2- Matemática
- 3- Ciências Naturais
- 4- Geografia e História do Brasil.

ART. 2º As disciplinas de cultura técnica do Curso de Iniciação Agrícola são as seguintes: 1. Agricultura. 2. Criação de Animais Domésticos. 3. Desenho.

Art. 3º As disciplinas constitutivas do Curso de Iniciação Agrícola terão a seguinte seriação: Primeira série: 1) Português, 2) Matemática, 3) Ciências Naturais, 4) Geografia e História do Brasil, 5) Agricultura, 6) Desenho. Segunda Série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Ciências Naturais. 4) Agricultura. 5) Criação de Animais Domésticos.

Parágrafo Único. Dar-se-á aos alunos do sexo feminino, tanto na Primeira como na Segunda Série, o ensino de cada uma disciplina de cultura geral e a de Economia Doméstica Rural.

[...]

ART.4º As disciplinas de cultura geral do Curso de Mestria Agrícola são as seguintes:

- 1- Português
- 2- Matemática
- 3- Ciências Naturais
- 4- Geografia do Brasil
- 5- História do Brasil

ART.5º As disciplinas de cultura técnica do Curso de Mestria Agrícola são as seguintes:

- 1- Agricultura
- 2- Criação de Animais Domésticos
- 3- Indústrias Agrícolas
- 4- Noções de Veterinária e Higiene Rural
- 5- Economia e Administração Rural
- 6- Desenho Técnico

ART.6º As disciplinas constitutivas do Curso de Mestria Agrícola terão a seguinte seriação: Primeira Série: 1) Português, 2) Matemática, 3) Ciências Naturais, 4) Geografia do Brasil, 5) História do Brasil, 6) Agricultura, 7) Criação dos Animais Domésticos, 8) Noções de Veterinária e Higiene Rural, 9) Indústrias Agrícolas, 10) Desenho Técnico.

Segunda Série: 1) Português, 2) Matemática, 3) Ciência Naturais, 4) geografia do Brasil, 5) História do Brasil, 6) Agricultura, 7) Criação dos Animais Domésticos, 8) Noções de Veterinária e Higiene Rural, 9) Indústrias Agrícolas, 10) Economia e Administração Rural, 11) Desenho Técnico. (BRASIL, 2010)

O currículo prescrito para os dois cursos do 1º ciclo do Ensino Agrícola apresenta uma divisão entre as disciplinas de cultura geral e as disciplinas de cultura técnica. Há predominância das ciências humanas, físicas e naturais, mesmo em se tratando dos cursos de iniciação agrícola. Para entendermos os motivos que determinaram essa política, voltamos ao Decreto-Lei nº 9.613/46, art. 5º, inciso 4º, no qual fica claro qual o objetivo desse currículo.

A informação científica exigir-se-á em todos os casos, mesmo no ensino dos cursos destinados a dar rápida e sumária preparação para os comuns trabalhos da vida rural, por forma que o ensino agrícola, com tornar conhecidos os processos racionais de trabalho, concorra para eliminar da agricultura as soluções empíricas inadequadas. (BRASIL, 2009b)

O desenvolvimento de técnicas modernas na agricultura era a tônica do currículo prescrito para os cursos que faziam parte do ensino agrícola. Por isso, desde o curso de

iniciação agrícola já havia um conjunto de disciplinas formatadas para atender à essa exigência, demandada pelo setor produtivo.

Cada curso do ensino agrícola requeria um currículo específico para atender à diversidade de formação possibilitada por esta lei. O leque de diversidades era tão amplo que cada ciclo de formação poderia garantir ao aluno duas certificações, desde que o mesmo concluísse com êxito seus estudos. Assim, era possível iniciar com a certificação de operário agrícola chegando, por fim, à de técnico ou licenciado em áreas específicas conforme estabelece o art. 42.

Serão conferidos pelos estabelecimentos de ensino agrícola os diplomas seguintes: 1. Aos que concluírem o Curso de Iniciação Agrícola ou o Curso de Mestría Agrícola, respectivamente, o Diploma de Operário Agrícola ou o Diploma de Mestre Agrícola. 2. Aos que concluírem os cursos de Agricultura, de Horticultura, do Zootecnia, de Práticas Veterinárias, de Indústrias Agrícolas, de Laticínios ou de Mecânica Agrícola, respectivamente o Diploma de Técnico em Agricultura. Técnico em Horticultura, Técnico em Pecuária, Enfermeiro Veterinário, Técnico em Indústrias Agrícolas, Técnico em Laticínios ou Técnico em Mecânica Agrícola. 3. Aos que concluírem os cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica, de Didática do Ensino Agrícola ou de Administração do Ensino Agrícola, respectivamente, o Diploma de Licenciado em Economia Rural Doméstica, licenciado em Didática do Ensino Agrícola ou Técnico em Administração do Ensino Agrícola (BRASIL, 2009b).

Sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola nº. 9.613/46, afirma Oliveira (2007) que a mesma limitou o acesso dos alunos somente a cursos relacionados à área agrícola, conforme especificado no art. 14, inciso III¹² da referida lei, apesar de “[...] ter sistematizado o ensino profissional agrícola e proporcionado a articulação entre os níveis e modalidades de ensino permitindo ao aluno prosseguir no seu processo de escolarização até o ensino superior” (OLIVEIRA, 2007, p. 106).

Assim, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola favoreceu a implementação de uma educação diferenciada para a classe trabalhadora. Garantiu a institucionalização do ensino técnico como estratégia para promover o desenvolvimento da agricultura. Propiciou um instrumental técnico para os trabalhadores do campo, contribuindo para a sua fixação nesse meio. Portanto, o desígnio de fixar o homem no campo (movimento ruralista) continuou como fio condutor das ações implementadas no meio rural.

O desenvolvimento do ensino em áreas rurais, nos seus três níveis, a saber: primário, secundário e superior, embora regulamentado pelas mesmas normas que os destinados às populações urbanas, têm especificidades, ambos direcionam a ação educativa no campo para a

¹² Lê-se no artigo 14, inciso III, da Lei Orgânica do Ensino Agrícola nº 9613/46: “É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente”. (BRASIL, 2009).

inserção dos alunos no trabalho produtivo (CALAZANS; CASTRO; SILVA; 1981).

Após a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, os esforços foram direcionados para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Na próxima sessão, abordamos, mais especificamente, o processo de discussão e implementação dessa lei e das demais Leis de Diretrizes e Bases que foram promulgadas, destacando as concepções de *educação* e *currículo* para Educação do Campo presentes nas referidas Leis.

1.2.3. A Educação do campo no contexto da lei nº 4.024/61

A década de 1950 foi marcada por intensas discussões e embates políticos entre privatistas, educadores e intelectuais da educação em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Nessas discussões estavam em disputa os interesses do ensino público e do ensino privado, ambos buscando assegurar, no texto da lei, a sua fatia no orçamento público destinado à educação.

Em 1955, foi protocolado na câmara dos deputados um texto substitutivo ao anteprojeto de lei apresentado em 1948, que estava engavetado. O autor do substitutivo foi o deputado Carlos Lacerda, de orientação privatista, que defendia o financiamento da educação particular pelo poder público, de modo a que as famílias pudessem ter acesso ao ensino gratuito nesses estabelecimentos.

Os educadores e intelectuais da educação se mobilizaram e promoveram uma verdadeira campanha em defesa da escola pública, sob o lema *mais verbas públicas para a educação pública*. No entanto,

O substitutivo Lacerda foi aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde Capanema (1942), exceto pela proposição de currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes do tipo possibilidade de aproveitamento de estudos entre ensino técnico e acadêmico (HILSDORF, 2007, p. 111).

Neste sentido, no art. 2º, a LDB estabelece que a educação é direito de todos, no entanto, a família é a principal responsável para garantir esse direito, assegurando, inclusive, que o ensino seja ofertado em casa e/ou na escola. No art. 3º, inciso II, foi definido o papel do Estado no que diz respeito à garantia do direito à educação e os parâmetros que balizam a ação estatal nessa matéria, a saber,

Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que asseguradas iguais oportunidades a todos.

Tal inciso vem a reforçar o determinado no art. 2º no qual o Estado brasileiro delegou a responsabilidade de garantir o direito à educação em primeiro lugar à família e, somente na insuficiência de recurso financeiros desta, é que o mesmo poderia assumir esse dever.

Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei 4.024/61) manteve-se, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a, porém, com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou uma estrutura que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico, sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior (SAVIANI, 1997, p. 20).

Assim, a lei “[...] que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 99). Isso significa que o documento legal tem como referência o processo de industrialização dos espaços urbanos visando, sobretudo, atender a demanda por qualificação exigida pelo setor industrial e comercial.

A lógica que comanda os esforços educacionais manifestos na lei é a da integração, tendo como base uma visão uniforme do Brasil. Neste sentido, as especificidades e heterogeneidades não são pensadas como categorias fundantes do território brasileiro.

O currículo presente nesta lei também mantém a concepção progressista estabelecida na Lei Orgânica do Ensino Primário. Desse modo, a referida lei apenas se preocupou em definir a forma de organização das disciplinas, o número de matérias que poderiam ser ofertadas em cada nível de ensino, a distribuição de atividades práticas e teóricas. Nesta perspectiva, o currículo é estabelecido como uma questão meramente organizacional.

No texto desta lei (lei 4.024), a Educação do Campo é citada apenas em dois artigos. Primeiramente, no art. 32, estabelecendo que:

[...] os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas localidades (BRASIL, 2009c).

Pela segunda vez, é citada no art. 57, estabelecendo que “[...] a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio” (BRASIL, 2009c).

Assegura, também, a continuação da oferta do ensino agrícola mantendo, no entanto, a mesma estrutura estabelecida pela Lei Orgânica que regulamentou o referido ensino,

reafirmando a finalidade da educação de formação de mão de obra visando promover a modernização da agricultura.

Desta forma, podemos dizer que não há uma preocupação em discutir e implementar uma educação no campo. Apresenta-se, apenas, a possibilidade de uma integração ao meio, sem questionar os interesses político-econômicos que sustentavam a forma de organização dos espaços rurais. Por isso, a referência no texto da LDB à Educação do Campo não implicou avanço algum no reconhecimento das especificidades do meio rural; pelo contrário, apresenta a ausência de uma política educacional direcionada para essas populações.

O currículo prescrito para o meio rural continuou nos “moldes” estabelecidos pela legislação anterior (Lei Orgânica do Ensino Primário). O que significa que a educação rural continuou vinculada à formação para o trabalho, principalmente, àquele necessário ao desenvolvimento da agricultura e à permanência do homem no campo, reafirmando os ideais ruralistas.

Apesar da expansão da escolaridade básica no campo, Romanelli (2007), destaca que, em 1964, das 3.495.776 crianças com idade entre 7 a 14 anos existentes na zona rural, 74,40% não frequentavam a escola. Em 1970, cerca de 31% da população em idade escolar estava fora da escola, sendo que, desse total, 80,30% pertencia à zona rural. Isso mostra que a falta de oferta de escolarização é mais grave no meio rural. No entanto, devido aos interesses políticos em disputa naquele momento as contradições existentes na educação brasileira – no campo e na cidade – deixaram de ser discutidas.

A crise no sistema educacional brasileiro a partir da implantação do Regime Militar contribuiu para o estabelecimento de acordos e convênios entre o MEC e organismos internacionais para cooperação técnica e financeira (acordos MEC-USAID).

1.2.4. A educação do campo no contexto da lei nº 5.692/71

Uma das ações desenvolvidas no campo educacional, durante a vigência do regime militar, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 5.692/71. Sua principal mudança foi a da universalização do ensino profissionalizante do então Segundo Grau (atualmente, Ensino Médio), de forma absoluta e universal.

A adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau contribuiu para o surgimento de habilitações técnicas nas mais variadas áreas chegando, aproximadamente, a um total de 158 cursos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006), para os quais, a definição do currículo dependia da habilitação oferecida. Nesta perspectiva, a finalidade da Lei nº 5.692/71 era a de qualificar jovens em conformidade com as necessidades do mercado, para atender à euforia do

crescimento econômico propagado pelos militares.

A referida LDB estabeleceu um currículo nacional por meio das disciplinas obrigatórias, para o Primeiro e Segundo graus. As questões locais e regionais ficaram sob a tutela das disciplinas da parte diversificada do currículo.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

O Conselho Federal de Educação ficou encarregado de fixar as matérias do núcleo comum, determinando os objetivos e amplitudes do currículo. Esta centralização no que concerne à elaboração do currículo nacional revela a preocupação do governo em manter sob sua responsabilidade a definição dos conhecimentos considerados válidos para serem transmitidos para o conjunto da sociedade. Evidencia, também, a forma autoritária de conduzir a política curricular em âmbito nacional.

As matérias da parte diversificada do currículo ficaram sob a incumbência dos Conselhos Estaduais de Educação. Porém, os estabelecimentos de ensino também poderiam propor matérias para o seu currículo que não constassem no rol de disciplinas dos Conselhos Estaduais.

Dando continuidade à organização do currículo proposto pela Lei nº 5.692/71, o art. 5º estabelece:

As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Desde modo, o currículo do ensino de 1º e 2º graus passou a ser organizado em duas partes, a saber, educação geral e educação especial. No entanto, ambas mantiveram a preocupação com o tratamento metodológico do currículo, “[...] propondo que as matérias que os compõem sejam trabalhadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, as primeiras dominantes no início da escolarização, e as últimas, no ensino de 2º grau”

(ROMANELLI, 2007, p. 240).

Por fim, a lei estabelece, no artigo 7º, as matérias obrigatórias nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus, a saber: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Tais disciplinas representam a materialização da preocupação do Governo militar com a manutenção da ordem estabelecida por meio da política curricular.

O currículo, portanto, deixa de focar as questões psicológicas centradas no interesse das crianças, como o fazia na lei anterior, para centrar-se nas questões de planejamento, metodologia, avaliação e organização. Pode-se, portanto, afirmar que o currículo passou a constituir uma questão meramente técnica.

A Educação do Campo é citada apenas no artigo 9º parágrafo 2º, o qual definiu que: “[...] na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino”. Desse modo, a lei estabelece que a escola deva se adequar ao ciclo produtivo do meio rural, isso significa que conciliar escola e trabalho era fundamental para garantir a produtividade do campo e manter a subordinação da escola ao trabalho.

Nesta perspectiva, a referida lei não contemplou a realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporando as exigências do processo de escolarização das populações do meio rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo cogitando possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.

A educação rural, sob o patrocínio de programas internacionais, principalmente norte-americanos, continuou desenvolvendo o ensino técnico, em especial, para a formação de trabalhadores para a agricultura, funcionando como um aparelho educativo organizado em função da produção.

Em meados da década de 1980, durante o governo Figueiredo, foi lançado o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), o qual estabelece como meta reduzir as desigualdades sociais e uma educação comprometida com a pobreza. Para Germano (2005, p. 245) “[...] o PSECD se constituiu assim numa negação dos planos e dos procedimentos de planejamento adotados anteriormente, e numa crítica à política educacional desenvolvida até então”. Tal meta tinha como objetivo assegurar o controle do colégio eleitoral que iria escolher, em 1985, o novo Presidente da República.

Partindo deste documento, foram definidas as linhas prioritárias de ação no campo da política educacional. Destaca-se, entre elas, a educação no meio rural e a educação nas periferias urbanas. Nota-se uma clara preocupação com o êxodo rural, com os índices de

baixo desempenho do sistema escolar e com a baixa taxa de escolarização.

Em decorrência, torna-se necessário ‘repensar a política de educação para essas áreas’ tendo em vista, especialmente, os ‘planos curriculares, a descentralização dos programas e a efetiva participação da clientela’. Para tanto, torna-se necessário ‘aproveitar todos os recursos locais’ e ‘oferecer serviços educacionais mais convenientes à *estratégia de sobrevivência das famílias pobres*’ (GERMANO, 2005, p. 252).

Observa-se a preocupação com a proposta curricular que será destinada às populações pobres, principalmente no que diz respeito aos componentes curriculares necessários à qualificação do estudante quanto à sua atuação no mercado de trabalho. Além disso, deveria desenvolver nos alunos a capacidade de buscar outras formas de se manter economicamente ativo, inclusive no mercado informal.

Um exemplo dessas políticas foi a instituição do Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC/Rural) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC/Urbano). Assim, estavam definidas as ações do governo federal no campo educacional para as populações mais pobres. Esses programas tinham caráter compensatório e visavam

[...] reduzir os índices de pobreza mediante a ação corretiva de programas governamentais, voltados para a educação informal, a geração de emprego e renda, adotando, como metodologia de trabalho, a participação comunitária (GERMANO, 2005, p. 254).

Com o PRONASEC foi instituída uma equipe técnica para elaborar o currículo que seria destinado para o viés educativo do projeto. Tal equipe contou com a assistência técnica do MEC para o desenvolvimento do referido trabalho. A proposta de reformulação apresentada pela equipe que ficou responsável pelo currículo e materiais didáticos

[...] inspira-se numa linha culturalista cujo pressuposto é o de que o acervo de conhecimentos existentes deve ser redefinido a partir da ótica que privilegie as formas de apreensão da realidade das populações ditas carentes [...]. A despeito do componente inovador da proposta culturalista, a sua forma de encaminhamento na prática não deixa, porém de retratar uma solução bastante repetida no cenário pedagógico brasileiro. Toda vez que se levanta o problema específico das deficiências de rendimento do ensino fundamental, aparecem propostas de novas cartilhas – quiçá o material didático que mais se tem produzido no país – sem que aquilo que deve acompanhar a cartilha, seja em termos de material didático, seja enquanto material de ensino, tenha recebido a mesma atenção o mesmo trato (BARRETO, 1985, p. 123-4).

O ensino destinado às populações carentes era precário em todos os sentidos, sendo ministrado em espaços improvisados da comunidade. Os professores não tinham formação suficiente para trabalhar, os materiais didáticos eram escassos. Além disso, tais programas incentivavam a inserção precoce no mercado informal de trabalho por meio da integração de

componentes produtivos no currículo escolar, tais como: material de construção, equipamentos, serviços de manutenção, etc. (GERMANO, 2005). É importante destacar que esses programas foram adotados como uma estratégia para aliviar a tensão social por trabalho formal na grave recessão econômica da década de 1980 do século passado.

1.2.5. A educação do campo no contexto da Lei nº 9.394/96

Foi, no entanto, somente a partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação passou a ser tratada como direito fundamental. O parágrafo primeiro do seu Art. 208 assegura que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 2009e). Isso significa dizer que, independente de residirem no campo ou na cidade, todos têm direito à educação.

Essa concepção de direito à educação também é expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 que, além disso, define que a educação básica seja adaptada às peculiaridades das populações rurais, por meio de conteúdos curriculares, metodologias e calendário escolar apropriado às necessidades e interesses das populações do campo, conforme art. 28,

Na oferta da 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, especificamente: I Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A partir desta lei, já começamos a perceber o reconhecimento de que a educação no meio rural precisa ser diferenciada. Nos artigos 23, 26 e 27 percebemos a intenção de construção de um currículo que atenda às especificidades locais e regionais, sem perder de vista o caráter nacional do currículo estabelecido por meio da base comum nacional.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 28. Na oferta da 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 [...].

Entretanto, os direitos defendidos na referida LDB não se materializaram nas políticas educacionais para o campo implementadas na maioria dos Estados e municípios, ficando

apenas proclamada a necessidade da adequação da educação às peculiaridades regional e do campo.

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução do CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002, a qual estabelece que a educação escolar precisa adequar-se à vida do e no campo por meio de um currículo coletivamente construído, a partir da realidade dos sujeitos. Em 2008, aprovou-se as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica por meio da Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, que também corrobora para o fortalecimento da Educação do Campo.

Tais documentos constituem um novo direcionamento na definição da política educacional para o campo, uma vez que a promulgação dessas resoluções é resultado da mobilização dos movimentos organizados do campo e de instituições sociais que, por meio de seminários, conferências, fóruns, etc., elaboraram proposições que foram demandadas para o Estado, conforme será discutido na próxima sessão.

1.2.6. As prescrições curriculares presentes nas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo

Historicamente, a reivindicação de uma educação específica para o campo, conforme visto anteriormente, surgiu no início do século XX, motivada pelos interesses dos setores agrário e industrial, em decorrência do crescimento do êxodo rural, do conseqüente “inchaço” dos centros urbanos e da impossibilidade de absorção da mão de obra pelo mercado de trabalho; tal proposição tinha como objetivo a volta e/ou a permanência do homem no campo. Esta concepção de educação tinha como base o pensamento latifundista do controle político sobre os trabalhadores, cujo objetivo era o de fornecer as ferramentas necessárias à formação do trabalhador agrícola, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do capitalismo agrário (FERNANDES, 2004).

Contrariamente a esta concepção, a *Educação do Campo* vem sendo criada pelos povos do campo. Os movimentos sociais, na década de 1990, assumiram o papel de protagonistas na luta em prol da garantia da regulamentação dos direitos sociais. O Movimento por uma Educação do Campo, formado por várias entidades e movimentos sociais – entre eles, Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Universidade de Brasília, UNESCO, UNICEF e outros – vem ganhando força no país, sobretudo, na defesa de uma educação que valorize as singularidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, suas identidades culturais, seus saberes, valores e histórias.

O movimento social do campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos. A educação básica somente se universalizou, acompanhando esses avanços dos direitos (ARROYO, 2009, p.73).

Nesta perspectiva, vários seminários foram realizados culminando com a concretização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, e posteriormente, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Após a realização do Seminário de oficialização da *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, que ocorreu em novembro de 1999, o movimento não parou, e, até 2002, aconteceram (apoiados ou organizados pela *Articulação*), vários encontros estaduais e regionais de educação do campo, difundindo, para outros movimentos sociais e entre os educadores do campo, a concepção de educação do campo defendida pela *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo* e que influenciou na elaboração e aprovação das DOEPEC – Parecer nº36/2001 e Resolução nº1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Este acontecimento – a aprovação do DOEPEC – tem sido considerado uma conquista do conjunto das organizações de trabalhadores do campo no que se refere às políticas públicas para este setor (SILVA, 2008, p. 77).

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEPEC) – Resolução CNE/CEB Nº. 1 – de 3 de abril de 2002, significou a oficialização, na política educacional brasileira, da necessidade de uma educação que atendesse às especificidades dos sujeitos e das escolas do campo.

Embora tenham sido gestadas no âmbito das reformas implementadas pelo Estado neoliberal, articulada às diretrizes curriculares nacionais, as DOEPEC apresentam avanços significativos no reconhecimento da identidade das escolas do campo, conforme estabelecido no art. 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009a).

Neste sentido, a proposta pedagógica das escolas do campo deve expressar “[...] a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (art. 5º, das DOEPEC). Observa-se, assim, que o disposto neste artigo e nos artigos 23, 26 e 28 da LDB 9.394/96 garante a efetivação de uma educação que contemple a diversidade do campo, os processos de interação e transformação do meio rural.

Além disso, a proposta pedagógica precisa estar pautada em atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para um projeto de desenvolvimento sustentável. Por isso, o currículo da Educação do Campo deve ser construído no contexto histórico de luta dos movimentos sociais do campo.

Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano [...]. O que estou propondo é que os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que vincular-se às matrizes culturais do campo, aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria. É aí que a gente avança (ARROYO, 2009, p. 83).

Esse movimento histórico de redefinição da concepção de currículo para a Educação do Campo representa a problematização das propostas de educação implantadas nas escolas do meio rural, as quais não favoreceram o questionamento das identidades e/ou subjetividades presentes no currículo escolar, das relações sociais de produção efetivadas no campo, bem como das relações de poder que fazem parte da seleção e legitimação do conhecimento curricular.

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 2009, p. 82).

Ao incorporar a dimensão sociopolítica, o currículo amplia a noção de escola, inserindo-se na vida da comunidade, nas relações sociais de existência de crianças, jovens, homens e mulheres do campo.

Em 28 de Abril de 2008, foi aprovada a Resolução nº 2 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009b), que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica.

Este documento traz indicações precisas para a Educação do Campo concernentes a:

- Abrangência da educação do campo, a qual compreende a educação básica em todos os níveis e modalidades, destinada ao atendimento das populações rurais nas suas mais variadas formas de vida;
- Responsabilidade dos entes federados na “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da educação básica” (art. 1º, parágrafo 1º);
- Oferta de educação básica para jovens e adultos que não concluíram seus

estudos na idade própria;

- Oferta de educação básica para crianças e jovens portadores de necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino;
- A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental devem ser oferecidos na própria comunidade, evitando-se o processo de nucleação;
- Nos anos finais do ensino fundamental a nucleação poderá ser a melhor solução, mas deve-se considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservando o princípio intracampo.

É também assegurado o apoio pedagógico aos alunos do campo, assim como infraestrutura adequada, “[...] materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009b, art. 7º).

A Educação do Campo passa a ser considerada como eixo integrador do desenvolvimento rural, por isso recomenda-se que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios “[...] trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009b, art. 11).

Essa resolução amplia o direito à educação para os alunos das escolas do campo, mediante a responsabilização dos entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) para a manutenção da educação básica nas escolas do campo.

Nessa breve incursão histórica acerca das prescrições curriculares para a educação do campo, percebemos que há períodos longos de esquecimento e momentos curtos em que o problema do homem do campo é retomado:

[...] quando é lembrado entra no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes para as quais são projetadas ações especiais, compensatórias, para suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social, etc. (ARROYO, 1982, p. 1).

A mínima intervenção do Estado no provimento de políticas públicas tem contribuído significativamente para o cenário de exclusão que vem se configurando no campo, por meio da negação dos direitos à educação, negação traduzida pela ausência de políticas eficazes de acesso e permanência, com sucesso, nas escolas.

A construção de uma Educação do Campo que contemple a diversidade cultural, política, econômica, social, de gênero, raça e etnia constitui, portanto, um desafio que está

posto para todos os que defendemos uma formação que busque novas estratégias educativas e promova o desenvolvimento integral dos ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, seringueiros, agricultores familiares, indígenas, etc.

Porém, na contramão desse processo de ampliação do direito à educação das populações do campo, o governo brasileiro implantou o Projeto Escola Ativa nas classes multisseridas, visando atender aos alunos de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental. Essa questão será, contudo, objeto de discussão, com a devida profundidade, no próximo capítulo.

II. NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA: O PROJETO ESCOLA ATIVA PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL

Este capítulo encontra-se estruturado em três partes: na primeira, apresentamos e discutimos a proposta colombiana da *Escuela Nueva* e as concepções que a fundamentam; na segunda, abordamos a implantação do PEA no Brasil e as etapas de sua implementação, bem como a concepção que o fundamenta e, na terceira parte, destacamos o processo de adoção da PEA no Pará.

Vale ressaltar que o Projeto Escola Ativa surge no Brasil no interstício entre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Resolução nº 1/2002). Isso significa que, em pleno processo de mobilização e discussão promovido pelos movimentos sociais em prol de uma educação *do e no* campo, o governo brasileiro adota o referido projeto, sob a orientação do Banco Mundial, conforme abordado anteriormente, visando melhorar os índices de desempenho escolar dos discentes das classes multisseriadas.

Para Freire (2005, p. 208), trata-se de

[...] um imperativo na agenda governamental, na perspectiva de promover a ‘modernização’ dos sistemas escolares, [...] face às exigências do ‘novo’ reordenamento econômico, político e social por que o mundo e o Brasil passaram naquela década.

A contradição existente entre a promulgação de uma legislação – que teve como base as demandas dos movimentos sociais e dos povos do campo – e a implantação e implementação de um projeto de educação deslocado da realidade nacional e regional revela a diferença entre as proposições e as realizações do Estado brasileiro no campo educacional.

Na retórica do governo, o Projeto Escola Ativa vem ao encontro das necessidades dos alunos do meio rural, haja vista ter sido formulado no bojo da construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, incorporando, portanto, os fundamentos e os princípios da Educação do Campo (BRASIL, 2008).

2.1. O Projeto Escola Ativa: origens e concepções

O Projeto Escola Ativa foi, originalmente, desenvolvido na Colômbia, em 1970, para atender às classes multisseriadas daquele país, sendo orientado pelos pressupostos escolanovistas. O projeto destinava-se ao “[...] atendimento das regiões com baixa densidade populacional, principalmente das regiões rurais que apresentavam também os problemas de

baixa qualidade educacional” (BRASIL, 2008, p. 11).

Neste período, um grupo de educadores da Universidade de Pamplona, com base nas teorias da “Escola Ativa”, elaborou uma proposta de ensino para crianças já alfabetizadas e que poderiam desenvolver as tarefas escolares sozinhas, por meio de uma série de atividades didáticas, possibilitando ao professor espaço para cuidar de outras crianças que ainda não sabiam ler e escrever. Neste sentido, o professor assumiu um novo papel na sala de aula, qual seja, o de facilitador da aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA COLÔMBIA, 2009). Tal proposta foi testada em áreas rurais com crianças organizadas em grupos de quatro ou seis pessoas. Cada criança recebeu o *Guia de Aprendizagem* de acordo com seu grau de desenvolvimento. Além dos guias de aprendizagem, outros recursos pedagógicos são utilizados na proposta colombiana, a saber: *Cantinhos de Aprendizagem*, a *Biblioteca Escolar*, o *Governo Escolar* e a *Promoção Flexível*, no entanto,

De todos os elementos peculiares introduzidos pelo programa, os Guias de Aprendizagem têm um papel central. Trata-se de um conjunto de módulos que se organizam de modo a oferecer uma sequência de trabalho ao aluno e ao professor. Os Guias estão organizados por áreas (matemática, ciências naturais, ciências sociais e linguagem) e por níveis, e são autoinstrutivos. Uma vez que os alunos podem trabalhar de maneira independente e em grupos com os guias, espera-se que eles permitam que os alunos avancem de maneira mais autônoma e em seu próprio ritmo. No que diz respeito ao professor, espera-se reduzir as exigências de sua qualificação, liberar seu tempo e facilitar sua tarefa (GONÇALVES, 2009, p. 4).

Segundo o governo colombiano, o projeto promoveria a integração das diferentes “áreas do conhecimento” a partir da perspectiva do “aprender fazendo”, por meio de atividades realizadas em consonância com a realidade das crianças, tais como: cortar, copiar, investigar, questionar, entrevistar, ou seja, ações que apresentam direcionamentos ou guias para a orientação dos pequenos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA COLÔMBIA, 2009).

O projeto conseguiu estabelecer a ligação entre a escola e o processo produtivo, pois permitia às crianças progredirem nos estudos, mesmo com as interferências do ciclo agrícola. Em outras palavras, ainda que as mesmas interrompessem os estudos durante o trabalho na agricultura, ao voltar para a escola retornariam para o seu Guia de Aprendizagem, na atividade que haviam parado, sem perder o ano letivo.

A proposta colombiana da *Escuela Nueva*, além de contar com investimentos provenientes do Estado, via Ministério de Educação, recebeu, também, apoio financeiro de agências internacionais.

O programa Colombiano recebeu um forte impulso a partir de 1986 através de um empréstimo do Banco Mundial que visava a expansão de sua escala. Com este empréstimo pretendia-se que o programa fosse levado a mais dez mil escolas. O

programa foi então definido como a estratégia oficial para universalizar a educação primária rural e seus principais elementos congelados na forma de um ‘kit’ oficial. Considera-se então que foi completado um ciclo que partiu de uma política amorfa e informal em desenvolvimento até concretizar-se em uma política concreta para a educação do campo no Colômbia (GONÇALVES, 2009. p. 3).

Tal política ganha evidência, sobretudo na década de 1990, em virtude dos investimentos do Banco Mundial. Essa parceria resulta na incorporação do PEN às orientações do BM, transformando-se em experiência “modelo” para ser disseminada na América Latina e no Caribe visando o atendimento das populações mais pobres, no caso, as populações rurais.

Desde a década de 1990 o PEN parece refletir perfeitamente a orientação do Banco Mundial para o combate à pobreza e para a reforma educacional na América Latina, pois trata-se de um programa que investe na educação dos mais pobres entre os pobres, ou seja a população rural dos países latino-americanos. Nos anos 90 percebe-se uma grande confluência entre as diretrizes do programa e as orientações para a reforma da educação básica na América Latina de modo que este resulta selecionado como uma das três melhores experiências em educação primária no mundo. Organizações como ‘Save the Children’ e UNICEF promovem sua introdução em outros países da América Latina e do Caribe e multiplicam-se os estudos acadêmicos sobre o programa e as discussões sobre como replicá-lo (GONÇALVES, 2009. p. 6).

Desta forma, a experiência colombiana foi disseminada para outros países latino-americanos tendo como fundamentação teórica o pensamento escolanovista de educação do início do século XX, conforme anteriormente citado.

O movimento em prol de uma educação nova efetiva-se a partir do final do século XIX, principalmente, nos contextos europeu e norte-americano, em decorrência das revoluções consolidadas no século XVIII (a burguesa e jacobina na França; a econômico-industrial na Inglaterra e a independência norte-americana), as quais redefiniram a organização político-econômica e socioeducacional do mundo ocidental (CAMBI, 1999). O papel da educação passa a ser visto como fundamental para o desenvolvimento econômico e social, para,

Dar vida a um sujeito humano civilizado e socializado, ativo e responsável, habitante da ‘cidade’ e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem-cidadão. Daí a centralidade – já no século XVIII, como depois no século XIX e assim até um pouco além dos anos 50/60 do século XX – do ‘mito da educação’ [...] (CAMBI, 1999, p. 326).

Com o advento do Estado Moderno e da sociedade burguesa, novos valores culturais são gestados: a formação do homem cidadão passa a ser uma das prerrogativas de um projeto educativo administrado pelo poder político que tem a escola como instituição chave para formar o homem novo, ativo. Ao lado da escola está a família, considerada instituição

educativa primária e natural, que deve agir de forma racional para a formação de um sujeito disciplinado e consciente dos próprios deveres (CAMBI, 1999).

Esse pensamento ganha evidência, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX, impulsionado pelas ideias liberais, tais como: liberdade de aprender, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a laicidade.

[...] o movimento da Educação Nova propõe o que considera ser uma verdadeira revolução no campo da pedagogia. A ideia de escola para todos era já praticamente um consenso. Sucede que a estrutura da escola, tal como ela existia, era tida por insuficiente. Tratava-se, no parecer dos renovadores, de transformar a escola, tendo em vista o êxito do ensino (BOTO, 2006, p. 600).

A Educação Nova é uma corrente pedagógica que pretende “[...] mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo” (LUZURIAGA, 2001, p. 227). Esta pedagogia foi também denominada de Escola Nova, constituindo-se, efetivamente, no final do século XIX e início do XX, em virtude das novas demandas econômicas, sociais e políticas vigentes na sociedade (CAMBI, 1999).

[...] a proposta da Escola Nova encontra-se centrada no pensamento liberal, elemento congregador das forças que, reunidas buscavam um novo modelo de escola para uma sociedade que se queria representativa e democrática. Uma escola que se caracterizasse como mantenedora dos valores humanos e, ao mesmo tempo, de agilizadora do processo de desenvolvimento. (CUNHA, 1986, p. 122).

Tendo em vista essa perspectiva, a escola começa a ser pensada como instituição essencial no desenvolvimento e na formação de um novo homem, tendo como referência os ideais democráticos, considerados um dos principais pilares da nova ordem social. Essa demanda do campo político vai interferir diretamente no âmbito educacional.

[...] a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se às massas. Nutre-se de ideologia. Afirma-se cada vez mais como central na sociedade. Essa renovação foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do ‘fazer’ quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovadoras partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado (CAMBI, 1999, p. 513).

Assim é que a escola passa a ser concebida como instituição chave para a transformação do homem e da sociedade. Essa mudança individual e social, almejada por meio da educação, evidencia a necessidade de transformação das teorizações pedagógicas, dado a pedagogia tradicional ter passado a ser considerada inadequada para a formação desse novo homem. Desta forma, realizou-se

[...] uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece inicialmente num plano ‘operatório’ como sublinhou Piaget; a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático (CAMBI, 1999, p. 513).

Esse novo ideal de educação foi difundido predominantemente na Europa e nos Estados Unidos, tendo como característica comum a centralidade na atividade da criança. A infância passa a ser concebida como uma fase de desenvolvimento não só motor, mas, também, psíquico, necessitando, portanto, de um trabalho pedagógico que potencialize sua livre manifestação, a qual é, por natureza, espontaneamente, ativa (CAMBI, 1999).

Na Europa, o movimento da Pedagogia Nova se desenvolve na Inglaterra, Alemanha, Áustria, França, Bélgica, Suíça, Itália e Espanha (LUZURIAGA, 2001). Nos Estados Unidos, o movimento ativista ganha evidência, sobretudo, a partir das ideias de Dewey e seu ativismo pragmatista e de Kilpatrick por meio do método de projetos, o que demonstra a ampla aceitação desses dois teóricos na América e na Europa (CAMBI, 1999).

O método da Educação Nova desenvolvido nesses países apresenta, do ponto de vista histórico, algumas características que podem ser assim resumidas:

[...] os métodos que primeiro surgiram na educação nova, acentuaram o caráter individual do trabalho escolar, tal como faz o método Montessori. A essa tendência individualizadora sucedeu, mas sem abandoná-la de todo, uma nota mais coletiva no trabalho, tal como no método Decroly. Com o decorrer do tempo, esse caráter se veio acentuando até chegar nos métodos francamente coletivos, como o de projetos, de equipes, etc. Finalmente, o acento coletivizador do trabalho escolar trasladou-se para o espaço social, e deu lugar a experiências como as da autonomia dos alunos e da comunidade escolar (LUZURIAGA, 2001, p. 238)

De modo geral, as Escolas Novas pautaram-se, predominantemente, em uma ideologia democrática e progressista, “[...] inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais [...]”. (CAMBI, 1999, p. 515). As bases fundamentais da Escola Nova pautaram-se, portanto, na gratuidade, laicidade, obrigatoriedade e coeducação. Esses princípios foram concebidos como conquistas no campo social, abrindo espaço para o acesso das camadas populares à escola, possibilitando sua democratização.

Para o desenvolvimento dessa pedagogia, alguns temas são considerados basilares. Conforme Cambi (1999, p. 256-7), os grandes temas do ativismo centram-se:

1. no ‘puercentrismo’, isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo;
2. na valorização do ‘fazer’ no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho;
3. na ‘motivação’, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e portanto movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas;
4. na centralidade do ‘estudo de ambiente’, já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe

estímulos para aprendizagem; 5. na ‘socialização’, vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada; 6. no ‘antiautoritarismo’, sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus ‘fins’, sobre a criança; 7. no ‘anti-intelectualismo’, que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à conseqüente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte dos docentes (CAMBI, 1999, p. 526-7).

A Educação Nova colocou em evidencia a criança, seus interesses e necessidades, seu desenvolvimento psicológico, motor e intelectual. Chamou atenção para a infância como uma fase importante para o desenvolvimento de aprendizagens

[...] mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando [...] a natureza ‘global’ da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática (CAMBI, 1999, p. 515).

A Educação Nova visa, sobretudo, reformar a sociedade pela educação. Nessa perspectiva, a escola assume uma função fundamental, pois renovar a escola significa renovar a sociedade.

Nessa direção, o papel do educador norte-americano John Dewey foi fundamental. Representante do pragmatismo, Dewey desenvolve sua perspectiva acerca da educação a partir de uma particular interpretação das próprias ideias de cultura e de democracia. Sendo assim, trabalhar a concepção de ensino desse autor significa dialogar com uma perspectiva ampla de sociedade, o que envolve uma singular percepção de tempo e da ideia de História (BOTO, 2006, p. 600).

Dewey foi dos mais importantes teóricos dos ideais escolanovistas e considerava que, na sala de aula, faltava a vivência da organização social; tal ausência era um dos principais problemas da escola humanística. Para Dewey (2002, p. 24) “[...] a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social faltam visivelmente”.

Dewey criticou o papel dos professores, a falta de interatividade, o formalismo, a importância da memorização (ao contrário da construção do conhecimento), a competição entre os alunos e, acima de tudo, o professor autoritário. Por isso, a escola não favorecia o desenvolvimento integral do aluno, não valorizava a criatividade, não despertava o princípio da autonomia e os ideais da democracia, valores considerados fundamentais para a pedagogia ativa.

Quando o trabalho escolar consiste apenas em decorar as lições, a assistência mútua, em vez de ser a forma mais natural de cooperação e associação, torna-se um esforço clandestino para aliviar o parceiro dos deveres que lhe incumbem. Quando está em curso um trabalho activo, tudo isto muda. Ajudar os outros, em vez de ser uma forma de caridade que empobrece o destinatário, é apenas e só um auxílio para libertar as faculdades e incentivar aquele que é ajudado. Um espírito de livre comunicação, de troca de idéias, sugestões, resultados de experiências anteriores

bem ou mal sucedidas; torna-se a nota dominante das aulas. A emulação, quando surge, diz respeito à comparação entre indivíduos não no tocante a quantidade de informação pessoalmente absorvida, mas com referência à qualidade do trabalho produzido – o genuíno padrão comunitário de valor. Dum modo informal, mas nem por isso menos nítido, a vida escolar organiza-se em bases sociais (DEWEY, 2002 25).

Com ideias de caráter progressista, Dewey concebe que o espírito inovador favorece a iniciativa e a independência do indivíduo, resultando na autonomia e no autogoverno dos estudantes, virtudes consideradas indispensáveis para uma sociedade realmente democrática.

Para o autor, vida-experiência e aprendizagem estão unidas de tal forma que a função da escola encontra-se na possibilidade de uma reconstrução permanente da vida em sociedade. A Educação é uma necessidade social, os indivíduos precisam ser educados para que se assegure a continuidade social, transmitindo suas crenças, ideias e conhecimentos.

A escola deveria favorecer a convivência harmoniosa entre os alunos por meio do desenvolvimento de atividades comuns que despertassem o espírito democrático. A democracia era a tônica do pensamento renovador de Dewey. Assim, a escola é pensada como uma comunidade em miniatura, cuja organização escolar deve estar de acordo com a organização social.

Fazer isso significa transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária, sede de ocupações que reflitam a vida da sociedade no seu todo, impregnada do espírito da arte, da história e da ciência. Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e favorecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna admirável e harmoniosa (DEWEY, 2002, p. 35).

Neste sentido, Dewey (2000) propõe uma escola cuja referência esteja na intenção de inovar a prática pedagógica, por meio de um ensino ativo, dinâmico, que possibilitasse o desenvolvimento da natureza da criança, que, *a priori*, é ativa, precisando, no entanto, de um direcionamento, de uma organização.

A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se a vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (DEWEY, 2002, p. 26).

Nesta perspectiva, o currículo deve refletir os valores democráticos, por meio da organização do conhecimento, das atividades escolares e do governo estudantil. Este é, por sua vez, um dos principais instrumentos que possibilita a vivência das relações sociais estabelecidas na sociedade mais ampla.

O currículo deve ser organizado de modo a que o aluno possa desenvolver suas potencialidades. Neste sentido, o professor tem a função de facilitador da aprendizagem do educando, respeitando seu interesse e suas motivações. Assim, o currículo é entendido como a totalidade das experiências vivenciadas pela criança sob a orientação da escola.

O foco do currículo desloca-se, desse modo, do conteúdo para a forma, para a organização, para o interesse do aluno. Para Dewey (DEWEY, 2002, p. 178), “A questão é a criança. São seus poderes que se devem afirmar, as suas capacidades actuais que se devem exercitar, as suas atitudes que se devem realizar”. Nesta perspectiva, o centro do processo ensino-aprendizagem deixa de ser o professor e passa a centrar-se no aluno.

Apesar do caráter progressista, o pensamento de Dewey insere-se no âmbito das teorias tradicionais de currículo. De acordo com Silva (2004, p. 16), essas teorias “[...] ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas [...] com questões de organização”. O conhecimento é concebido como neutro, científico e desinteressado. Ainda para este autor, a teoria define-se pelos conceitos de que se apropria para compreender e/ou explicar a realidade; no caso das teorias tradicionais de currículo, esses conceitos são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivo (SILVA, 2004).

A proposta curricular, tal como defendida por Dewey, expressa os conceitos caracterizados como difusores do pensamento tradicional, impossibilitando, portanto, o questionamento dos conhecimentos constitutivos do currículo escolar, bem como o dos interesses e relações de poder envolvidos em tal seleção.

Além de Dewey, outros teóricos também tiveram uma contribuição fundamental na renovação educacional. Destes, podemos destacar: Adolphe Ferrière, considerado um dos pioneiros da escola nova e um dos principais divulgadores da escola ativa na Europa; Kilpatrick, um dos mais importantes discípulos de Dewey, que desenvolveu o método dos projetos; Decroly e o método dos centros de interesse; Maria Montessori, que desenvolveu experiências educativas na recuperação de crianças deficientes; Claparède, que defendia a educação funcional, ou seja, a atividade educativa deveria estar ligada à função vital do homem; Piaget, discípulo de Claparède, que propôs o método da observação para a educação da criança, a epistemologia genética que influenciou outros pesquisadores e, por fim, Cousinet, responsável pelo desenvolvimento do método de trabalho em equipe (GADOTTI, 2006).

As ideias de Dewey difundiram-se no mundo inteiro interferindo no pensamento educacional de diversos países e promovendo transformações significativas no campo

educacional.

O Projeto Escola Ativa implantado no Brasil, no final da década de 1990, tem suas bases teóricas fundamentadas nessa teoria,

[...] razão pela qual crê na educação como sendo construtora de uma ‘democracia social’, sendo a mesma uma contínua reconstrução da experiência. Tal concepção de educação justifica a defesa do ensino pela ação; ensino esse, que deve atender o interesse produtivo do aluno, sua liberdade e a iniciativa para o progresso social. A proposta curricular nele presente é uma clara manifestação contrária à aprendizagem mecânica e forma, rotineira e tirânica (DEWEY, 2002, p. 56).

Tal proposta representa a retomada dos ideais escolanovistas de educação, constituindo-se em um instrumento de manutenção do *status quo* e de valorização do conhecimento dominante.

Abordaremos, a seguir, o processo de implantação do referido projeto no Brasil, mais especificamente, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, para as quais o projeto foi direcionado, em decorrência dos altos índices de fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente, nas classes multisseriadas do meio rural (SENA, 2005).

2.2. A implementação do Projeto Escola Ativa no Brasil

No Brasil, a implantação do Projeto Escola Ativa ocorreu em 1997, após a participação de técnicos do Projeto Nordeste, do Estado de Minas Gerais e do Maranhão, em um curso sobre “Escuela Nueva - Escuela Activa”, realizado na Colômbia, em maio de 1996, a convite do Banco Mundial (SENA, 2005).

Como resultado dessa missão, em agosto de 1996, realizou-se no Brasil um seminário reunindo todos os Secretários de Educação e Diretores de Ensino dos Estados do Nordeste para conhecerem o projeto colombiano.

Após o seminário, os Estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí decidiram adotar a estratégia metodológica do Projeto Escola Ativa. Em outubro de 1996, técnicos desses Estados foram capacitados na Colômbia e, a partir de então, o projeto passou a ser denominado *Escola Ativa* (SENA, 2005).

Em 1997, o projeto foi implantado nos Estados supracitados, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC. No final de 1998, os Estados de Sergipe e Alagoas também aderiram à proposta.

[...] desde então, vem-se revigorando, financiado por sucessivas renovações de convênio do Ministério da Educação com o Banco Mundial, por meio dos Programas Fundescola I, Fundescola II e Fundescola III, que incorporam o Escola Ativa como um de seus ‘produtos’ (GONÇALVES, 2009, p. 9).

O Projeto Nordeste chega ao final em 1999 e a Escola Ativa passa a integrar as ações do Programa FUNDESCOLA, que deu continuidade à proposta, estendendo-a para as regiões Norte e Centro-Oeste, além de ampliar sua atuação no Nordeste, no ano de 2002.

O processo de implantação do Projeto Escola Ativa, no Brasil, foi organizado em quatro fases de acordo com as Zonas de Atendimento Prioritários (ZAP), conforme elaboração apresentada por Sena (2005):

- Fase I: Implantação e Testagem: período compreendido entre 1997 e 1998, cujo objetivo era preparar a implantação do projeto, capacitar técnicos e professores, contratar supervisores pedagógicos estaduais para fazer o acompanhamento do projeto e elaborar Guias de Aprendizagem. Esse primeiro momento ocorreu nos Estados da região Nordeste.
- Fase II: Expansão I: no período de 1999 a 2004 ocorreu a ampliação do número de escolas atendidas nos Estados da região Nordeste e, também, a implantação do mesmo nas regiões Norte e Centro-Oeste nos municípios que compunham a Zona de Atendimento Prioritário, definidas pelo Programa FUNDESCOLA.
- Fase III: Consolidação: fase ocorrida de 2002 a 2006 e consistiu na criação de uma rede de formadores da estratégia, possibilitando a composição de um quadro de técnicos estaduais e municipais, proporcionando mais autonomia a ambos, no que diz respeito às ações de monitoramento e formação dos profissionais de sua rede.
- Fase IV: Expansão II: de 2006 a 2010. Nesta fase foram incorporados municípios que não faziam parte da ZAP estabelecida pelo FUNDESCOLA. Nesse caso, o município assumiu a responsabilidade de dotar a escola de estrutura física e de *kit* pedagógico e o Programa distribuía os materiais instrucionais para a formação de professores e os Guias de Aprendizagem para os alunos.
- Fase IV: Disseminação e Monitoramento. Nesta fase, o projeto, estruturalmente, pertence às ações educacionais da Coordenação Geral de Fortalecimento Institucional (CGFOR/Diretoria de Programas Especiais/FNDE/MEC). A rede de gestores, técnicos, educadores, educandos e pais já está consolidada, possibilitando o fortalecimento das ações de implantação, monitoramento, implementação e avaliação.

A adesão ao projeto pode ocorrer a pedido dos municípios e, nesse caso, “[...] necessitam assegurar-se que os estados a que pertencem e suas escolas assumam a metodologia de planejamento estratégico, cujo modelo leva à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar” (GONÇALVES, 2009, p. 10). Após esta constatação, o prefeito faz a solicitação por meio de ofício, comprometendo-se a atender as exigências básicas estabelecidas pelo FUNDESCOLA, como por exemplo:

- Ter classes multisseriadas;
- Ter pelo menos um técnico capacitado na proposta do Projeto Escola Ativa;
- Capacitar os professores;
- Disponibilizar os Guias de Aprendizagem;
- Disponibilizar material didático;
- Implantar ou adaptar, se necessário, um sistema de supervisão.

O FUNDESCOLA também define os municípios prioritários a partir dos indicadores socioeconômicos e dos índices de desempenho escolar dos alunos, das séries iniciais do ensino fundamental. Os resultados desses indicadores são sistematizados e organizados de acordo com as Zonas de Atendimento Prioritário. Nesse caso, o FUNDESCOLA disponibiliza:

- Guias de Aprendizagem;
- *Kit* de material didático;
- Supervisão sistemática;
- Capacitação de técnicos e professores.

Após a habilitação do município junto ao FNDE, ocorrem os cursos de formação para supervisores e professores que irão trabalhar diretamente no projeto, o cadastramento das escolas selecionadas pelas secretarias municipais de educação, juntamente com o número de alunos e professores que farão parte do projeto.

Em 2007, o Projeto Escola Ativa foi transferido para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, sob a Coordenação-Geral de Educação do Campo, para fazer parte da política nacional para o meio rural. Desta forma, buscou-se incorporar a perspectiva de “Educação do Campo”

[...] incluindo no seu manual de formação de professores, na edição de 2005, um capítulo com fundamentos metodológicos e princípio extraídos do Caderno de Subsídios Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (MEC, 2003). Também inclui entre seus objetivos *dar sustentação à prática das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pela Res.*

*CNE/CEB no 01/03*¹³. Desse modo busca adequar o discurso da reforma financiada pelo BM às conquistas dos movimentos progressistas na educação sem, contudo, alterar pontos significativos da proposta pedagógica e organizacional (GONÇALVES, 2009, p. 13).

Na SECAD, o projeto passou por um processo de reformulação visando superar a concepção reducionista do *campo* e da *educação* (BRASIL, 2008). Nesta perspectiva, os livros didáticos foram redefinidos e organizados em: Alfabetização e Letramento (1º ao 3º anos); Língua Portuguesa (4º e 5º anos); Matemática (1º ao 5º anos); História (1º ao 5º anos); Geografia (1º ao 5º anos) e Ciências Naturais (1º ao 5º anos). Observa-se, desse modo, uma preocupação em relacionar o PEA às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, buscando conciliar o referido projeto com as reivindicações dos movimentos sociais, historicamente engajados na luta por uma educação do e no campo.

Ironicamente busca-se por meio dessa alteração discursiva a legitimação de uma proposta para a educação do campo que difunde um único Guia de Aprendizagem para todos os alunos das regiões norte, nordeste e centro oeste do país, sem contemplar especificidades locais (GONÇALVES, 2009, p. 13).

Pretende-se, assim, disseminar uma proposta de educação que não atende às necessidades educacionais do campo, não contempla a diversidade de manifestações culturais dos povos que vivem nesses espaços. A proposta constitui-se, portanto, em instrumento de legitimação dos conhecimentos dominantes. Por meio dessa revisão do PEA, busca-se uma adaptação no universo vocabular do Projeto, adaptação que, entretanto, não pode ser compreendida como neutra.

Tais adaptações visam, mais que revisar criticamente o projeto, dar-lhe maior respaldo social e legitimação frente aos usuários desse sistema e àqueles que, em última instância, serão responsáveis por levar a cabo as reformas. Trata-se de uma tentativa de aumentar o consenso acerca da reforma (GONÇALVES, 2009, p. 14).

Apesar da “tentativa” de adequar o projeto à realidade brasileira, a proposta não perdeu a filiação com os ideais de educação e currículo do projeto original. A concepção de escola ativa, implantada no Brasil, também teve como referência o Movimento Escolanovista da década de 1920, organizado no Brasil por intelectuais como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros, influenciados pelas ideias liberais, como, por exemplo, as de John Dewey. Tais intelectuais construíram um aporte teórico significativo no campo das ideias escolanovistas da educação, as quais influenciaram o desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro e, atualmente, servem de base para o Projeto Escola Ativa. Neste sentido, importa compreendermos o que eles pensavam sobre a Escola Nova e sua

¹³ MEC/CNE, 2003

perspectiva de educação no PEA.

Azevedo (1958) considerava a pedagogia nova uma proposta educacional fundamentada na espontaneidade e na alegria da criança, dirigida à satisfação de suas necessidades, superando os interesses das classes sociais para atender aos interesses dos indivíduos e tendo como princípio a vinculação entre a escola e o meio social.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites da classe, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com fim de corrigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo (AZEVEDO, 1958, p. 64).

Para este autor, a educação é um problema social e, por isso, deve ser analisada sociologicamente. Neste sentido, as transformações na organização das instituições escolares devem ser consideradas como um acontecimento ligado à estrutura social.

A escola é apresentada como um instrumento de inserção do homem no meio social, imbuída de um caráter civilizatório e socializador, que envolve o indivíduo em todas as fases da sua vida. Neste sentido, a defesa da ampliação do campo da educação é uma forma de garantir uma ação educativa intencional, pautada nos fins da educação propostos pelo ideário escolanovista. Essa educação deveria ser ofertada, pelo Estado, a todos os indivíduos.

As ideias de Azevedo pautam-se em um ideal de educação que não considera as desigualdades sociais como elemento de exclusão e marginalização social, alimentando, assim, a crença na educação como redentora das mazelas da sociedade capitalista, o que implica um ideal de educação desconectado da realidade concreta de homens, mulheres e crianças.

Para Lourenço Filho (2002), o papel da escola vai além do processo ensino-aprendizagem, inserindo-se, enquanto instituição responsável pela *evolução social*, pela formação integral do homem, como cidadão e trabalhador. A escola tradicional era inadequada para o contexto social do início do século XX. Inadequada porque pautada em uma realidade social ultrapassada, em um contexto histórico diferente do que estavam vivendo, com valores e concepção de homem que não atendiam à realidade daquele período, marcada por transformações que redefiniram a estrutura social, principalmente, com o processo de industrialização, que exigia trabalhadores qualificados para suprir os novos postos de trabalho.

Lourenço Filho (2002) destacava a profunda articulação existente entre a escola e a

vida social, considerando a desarticulação entre as mesmas um dos fatores responsáveis pelo baixo rendimento escolar. Assim, uma escola moderna só seria a *escola do trabalho*, ou seja, a que preparasse para a vida e para o trabalho.

Dos teóricos citados, Anísio Teixeira foi o mais se aproximou das ideias de Dewey. Tanto a defesa da democracia, da liberdade e da ciência, como valores da sociedade moderna, como a do pragmatismo revelam essa aproximação.

Anísio Teixeira (1957), opondo-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visava uma educação que integrasse o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, que ampliasse o acesso de todos à escola, defendendo, pois, uma educação que possibilitasse a formação do trabalhador pautada na pesquisa, no ensino e na tecnologia. Neste sentido, ele destaca que

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, se fazer a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, e deveria transforma-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados, em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1957, p. 19).

Com relação à escola tradicional, Teixeira é categórico ao afirmar que essa pedagogia só poderia funcionar na Idade Média, arcaica nos métodos e enciclopédica nos currículos, impossibilitando uma formação de ordem intelectual, prática ou profissional,

Mas são por força da tradição, escolas que ‘selecionam’, que ‘classificam’ os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, não ser operário, não ser membro da classe trabalhadora (TEIXEIRA, 1957, p. 28).

A educação é entendida como um processo de seleção e classificação e já durante o ensino primário, a escola exerce essa função. O analfabetismo é um dos fatores que demonstram que o processo educativo é um processo seletivo, exatamente porque não educa a todos, como afirma Teixeira (1957, p. 36): “[...] nenhum sistema de escolas jamais foi criado com o propósito de subverter a estratificação social”. Neste sentido, Teixeira atesta, ainda, que a escola comum para todos nunca chegou a ser de fato para todos. A educação sempre foi para uma elite ou uma educação elitista. A renovação educacional deve promover a expansão dessa educacional de elite para todos.

O acesso à educação é uma condição necessária para o progresso nacional e uma necessidade da população. O governo tem o dever constitucional de oferecer educação primária, média e superior capaz de atender a variedade de aptidões e especializações.

Esses ideais se difundiram no Brasil, influenciando as formas de pensamento de professores, técnicos e gestores, entre outros profissionais da educação. O movimento de renovação da escola sedimentou-se no pensamento educacional brasileiro, constituindo-se, atualmente, na principal fundamentação teórica do PEA, implantado nas classes multisseriadas brasileiras.

No Pará, a discussão e implantação do Projeto Escola Ativa ocorreu no final da década de 1990, atendendo às ZAPs, estabelecidas de acordo com o planejamento elaborado pelo FUNDESCOLA, conforme apresentamos a seguir.

2.3. A implementação do Projeto Escola Ativa no Pará

O processo de implantação do Projeto Escola Ativa, no Pará, será analisado a partir de quatro relatórios elaborados pela Coordenação Estadual do Projeto. Importa registrar que tais documentos só foram construídos nos quatro primeiros anos (1999 a 2002), sendo que a partir de então até 2008 não constam relatórios na Secretaria Estadual de Educação.

2.3.1 Os Relatórios

O primeiro relatório é referente ao ano de 1999, ano de implantação do PEA no Pará. Trata-se de um documento com apenas três páginas cujo objetivo é apresentar uma síntese da evolução do projeto nos municípios de Benevides e Santa Bárbara, municípios que, segundo relatório em tela, apresentavam alto índice de reprovação e evasão, baixa qualidade no processo ensino aprendizagem, indicando ainda *Língua Portuguesa* e *Matemática* como disciplinas críticas. De acordo, porém, com o referido relatório,

Com a implantação da Estratégia da Escola Ativa, foram minimizadas tais realidades, trabalhando-se os seguintes objetivos estratégicos: efetividade do processo de ensino aprendizagem, criação do governo estudantil, organização dos cantinhos de aprendizagem, a criação do croqui e monografia da comunidade, livro de confiança, ficha de controle de presença (PARÁ, 1999, p. 1).

Consta, também, que foram realizados dois cursos de capacitação para professores e supervisores nesses municípios, destacando que esses cursos foram a primeira ação desenvolvida em Benevides e Santa Bárbara sobre a estratégia da Escola Ativa.

Realizamos dois cursos de capacitação para professores e supervisores da Escola Ativa, dos Municípios de Benevides e Santa Bárbara: O 1º Curso foi sobre a Estratégia da Escola Ativa, no período 08/02 a 12/02/99 e o 2º curso foi sobre os

Livros Didáticos e os kits pedagógicos, no período 09/08 a 13/08/99 (PARÁ, 1999, p. 1)

Além dessas ações, houve acompanhamento mensal do supervisor da Escola Ativa nos referidos municípios. “Para cada supervisão foram realizados acompanhamento das atividades exigidas pela estratégia e a avaliação dos resultados obtidos durante todo o ano” (PARÁ, 1999, p. 2)

O relatório faz referência às dificuldades encontradas no início da implantação do projeto, tais como: resistência por parte dos pais e da comunidade, que são apresentados como problemas superados, após o trabalho desenvolvido pela equipe do PEA.

No início da implantação do projeto, enfrentamos algumas dificuldades com relação a algumas resistências de pais e da comunidade que logo foram equacionadas com os esclarecimentos dados pela supervisora da Escola Ativa, que informou a importância dos benefícios que o projeto traz no seu bojo para beneficiar os alunos (PARÁ, 1999, p. 3).

Por fim, o relatório destaca que os professores envolvidos no Projeto se adequaram de forma positiva à nova metodologia, havendo, portanto, uma mudança radical na prática pedagógica.

O segundo relatório data de 2000, sendo, basicamente, composto por quadros. O primeiro deles apresenta o número de Escolas Ativas, de municípios e de supervisores existentes no Pará, nos anos de 1999, 2000 e 2001. Importa observar que, apesar de o relatório ser referente ao ano de 2000, são apresentados dados referentes ao ano de 2001. O segundo quadro apresenta os componentes da Escola Ativa implantados na ZAP – I, a saber: Governo Estudantil, Cantinhos de Aprendizagem, Livros Didáticos, *Kits* Pedagógicos e Integração Escola e Comunidade. O terceiro apresenta os componentes acima citados implantados na ZAP – II. O quarto quadro destaca os percentuais de aprendizagem dos alunos na ZAP – I e na ZAP – II. O quinto quadro destaca os cursos de capacitação realizados em 1998, 1999 e 2000 e o número de professores que participaram desses cursos. No sexto e último quadro são apresentados o número total e nomeação dos municípios que adotaram o PEA, incluindo os da expansão ocorrida em 2001, bem como o número de escolas por município.

O relatório também apresenta algumas tabelas com dados estatísticos nas ZAP I e II. A primeira tabela apresenta percentuais de aprovados, transferidos, evadidos e de alunos que estavam cursando no ano de 2000 a ZAP – I. A segunda tabela destaca os percentuais da ZAP – II.

O relatório apresenta uma breve avaliação do PEA, destacando o fortalecimento do projeto no ano de 2000, impulsionado, principalmente, pelo Governo Estudantil, Cantinhos de

Aprendizagem e a Comunidade, bem como, pelo trabalho desenvolvido pelas supervisoras, conseguindo avançar significativamente em relação ao trabalho realizado no ano anterior.

[...] a implantação e as ações desenvolvidas pelo Projeto Escola Ativa no Estado do Pará, foram de extrema importância, pois conseguiram combater as práticas de um ensino tradicional ultrapassado, que prima não pela formação de indivíduos conscientes e preparados para a vida em sociedade, mas, pela criação de máquinas injetoras de conteúdo sem significados, indivíduos submissos e relegados a dura cultura de reprovação e evasão. Dessa forma, as ações desenvolvidas, fundamentaram os professores e alunos através do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos, solidários, cooperativos, justos, participativos e comprometidos com a transformação social (PARÁ, 2000, p. 14)

O relatório destaca, entretanto, que ainda falta mais empenho por parte de alguns professores no que diz respeito à utilização dos componentes da Escola Ativa.

O relatório de 2001¹⁴ inicia fazendo um breve histórico do PEA no Brasil; em seguida, apresenta três quadros: o primeiro é um demonstrativo da implantação e implementação do projeto no Pará de 1999 a 2002; o segundo destaca os cursos ofertados para os professores de 1998 a 2002. O último quadro apresenta: o quantitativo de Guias de Aprendizagem distribuídos, os municípios atendidos e os alunos beneficiados.

O relatório apresenta, também, uma avaliação realizada em 195 escolas visando detectar [...] “o nível de alfabetização dos alunos de 2ª série e a compreensão da produção textual dos alunos de 4ª série e professores nos municípios onde o projeto foi implantado” (PARÁ, 2001, p. 2). Essa avaliação é concebida como

[...] elemento integrador entre o processo de ensino e o de aprendizagem. Ressalta-se que o processo de Avaliação deve acontecer de forma contínua, considerando diferentes pontos como: observação sistemática; análise das produções dos alunos e atividades específicas para avaliação (PARÁ, 2001, p. 2).

Nas considerações finais, o relatório destaca alguns avanços considerados relevantes, tais como: elevação dos percentuais de promoção dos alunos, diminuição da evasão e repetência escolar, melhor desempenho dos professores, etc. Ressalta, por fim, que o projeto está dando certo.

O relatório de 2002 tem como objetivo tratar dos pontos de maior importância ocorridos durante o período de quatro anos (1999 a 2002) de implantação e implementação do PEA no Pará. O relatório começa fazendo um breve histórico do PEA no Brasil (igualmente ao que se fez no relatório anterior) e, logo após, apresenta gráficos e quadros que ilustram os primeiros quatro anos do projeto no Pará. O primeiro gráfico apresenta o número de escolas que adotaram o projeto nos quatro anos analisados. O segundo gráfico destaca os cursos de

¹⁴ Vale destacar que embora o relatório seja de 2001, o mesmo apresenta dados relativos a 2002.

capacitação e o número de municípios, professores e técnicos participantes. O terceiro gráfico evidencia o montante de guias de aprendizagem distribuídos no interstício de 1999 a 2002 destacando o número de municípios, alunos beneficiados. No quarto gráfico, o relatório apresenta a distribuição de *Kits Pedagógicos* de 2000 a 2001, destacando o número de municípios, escolas e alunos beneficiados. O quinto gráfico demonstra o número de escolas ativas, o número de municípios e de supervisores durante os quatro anos. Cada gráfico está acompanhado de um quadro que apresenta as mesmas informações.

Em seguida são apresentados alguns avanços do projeto nos municípios, tais como: elevação dos percentuais de promoção, aumento da autoestima dos alunos com a escola, satisfação da comunidade com a escola, melhor desempenho dos professores, etc. Posteriormente, destaca-se a implantação e expansão autônoma nos municípios das ZAPs I e II e nos municípios fora das ZAPs, por meio de um quadro que apresenta o nome dos municípios e o número de escolas. Nas considerações finais, o relatório afirma que o projeto continua se fortalecendo e proporcionando mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem dos alunos inseridos no projeto.

2.3.2 A Escola Ativa no Pará

No Pará, o projeto foi implantado no ano de 1999, em dois municípios da área metropolitana de Belém (Benevides e Santa Bárbara) atendendo, primeiramente, oito escolas pertencentes à Zona de Atendimento Prioritário I (ZAP I) do FUNDESCOLA (PARÁ, 1999).

A primeira ação desenvolvida foi capacitar professores e supervisores dos municípios atendidos, capacitação centrada nos seguintes cursos: estratégia metodológica da escola ativa, manuseio dos livros didáticos e estudo acerca dos parâmetros curriculares nacionais (PARÁ, 2002). A preocupação com o conhecimento do manual, com o currículo e com a metodologia do projeto evidencia-se por meio dessas capacitações. Posteriormente, foram realizadas reuniões com os pais e a comunidade para apresentar o projeto e sensibilizá-los¹⁵. Após sua implantação, foi organizada a eleição do presidente, vice-presidente e o secretário do Governo Estudantil em todas as escolas. Em seguida, foram estruturados os *Cantinhos de Aprendizagem* de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Enfim, todos os passos definidos pelo projeto foram seguidos (PARÁ, 1999). Esses municípios contaram com a Assistência Técnica (capacitação dos supervisores e assistência aos municípios pelos

¹⁵ Vale destacar que, muito embora a preocupação do Projeto fosse a de sensibilizar a comunidade para a sua importância no concernente à melhoria dos índices de desempenho escolar dos alunos, não identificamos, no processo de implantação descrito, uma proposta visando promover a discussão com professores, alunos, comunidade e movimentos sociais do campo para a adoção do referido projeto no Pará.

supervisores do FUNDESCOLA) e financeira (Guias de aprendizagem e *Kits* para os Cantinhos).

Em 2000, o número de escolas que aderiram ao projeto passou a 160, por meio da expansão da ZAP I e implantação da ZAP II. No ano de 2001, ocorreu mais uma expansão, chegando a um total de 215 escolas atendidas pelo Projeto (PARÁ, 2000).

No ano de 2002, ocorreram mais três expansões em municípios que haviam implantado o projeto, assim também como implantação autônoma em treze municípios, chegando a um total de 291 escolas ativas no Pará (PARÁ, 2002). O quadro a seguir demonstra a evolução da Escola Ativa e o número de escolas atendidas nos municípios paraenses, que aderiram, de forma autônoma, ao Projeto. Conforme a tabela, estes municípios optaram por implantar o Projeto em cinco escolas, caracterizando-se como uma experiência piloto. Observamos que, muito embora essa adesão tenha acontecido de forma autônoma, os municípios seguiram as orientações do Núcleo de Projetos Especiais, que determinava, primeiramente, a implantação em cinco escolas para, posteriormente, estendê-lo, progressivamente, a todas as classes multisseriadas.

Nº	MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLAS	MODALIDADE
01	Dom Eliseu	05	Expansão autônoma
02	Paragominas	05	Expansão autônoma
03	Ulianópolis	05	Expansão autônoma
04	Altamira	05	Implantação autônoma
05	Abaetetuba	05	Implantação autônoma
06	Capanema	05	Implantação autônoma
07	Concórdia do Pará	05	Implantação autônoma
08	Iritúia	05	Implantação autônoma
09	Parauapebas	05	Implantação autônoma
10	Senador José Porfírio	05	Implantação autônoma
11	Vitória do Xingu	05	Implantação autônoma
12	Tucumã	05	Implantação autônoma
13	Nova Esperança do Piriá	05	Implantação autônoma

Quadro 1. Expansão e implantação autônoma do projeto escola ativa em 2002
Fonte: PARÁ, 2000.

O próximo quadro apresenta a implantação e implementação do PEA no estado do Pará (PARÁ, 2000), fazendo um balanço dos primeiros quatro anos. Constatamos, no referido balanço, um aumento significativo na adesão de novos municípios, chegando ao percentual de, aproximadamente, 105%, logo no segundo ano de vigência do Projeto. Esse processo permanecerá, entretanto, sem alteração nos dois anos subsequentes.

No concernente ao número de alunos atendidos, observa-se que, no segundo ano, há um aumento brusco, em torno de 115%, percentual que se reduz nos dois anos posteriores em mais de 50%. Entende-se, portanto, que o aumento do número de escolas atendidas não

significou o aumento de alunos na sala de aula; pelo contrário, houve uma redução considerável na demanda de alunos no Projeto Escola Ativa. O número de professores lotados oscilou de acordo com a quantidade de alunos atendidos, conforme quadro demonstrativo do processo de implantação e implementação do Projeto Escola Ativa, no Pará, no período de 1999 a 2002.

ANO	Nº DE MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS ATIVAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFESSORES
1999	02	08	650	27
2000	21	160	7.497	256
2001	21	215	3.697	182
2002	21	291	3.156	108
TOTAL	37	674	15.000	573

Quadro 2. Implantação e implementação do Projeto Escola Ativa no Pará
Fonte: PARÁ, 2001.

Analisando o quadro acima exposto, constatamos alguns problemas com relação às informações apresentadas. No ano de 1999, consta que 02 municípios implantaram o projeto, sendo inicialmente atendidas 08 escolas, perfazendo um total de 650 alunos matriculados, com 27 professores. Em 2000, o número de municípios aumentou para 21, o de escolas atendidas para 160, o de alunos chega a um total de 7.497, com 256 professores. Os dados de 2001 e 2002 apresentam o mesmo número de municípios, no entanto, o número de escolas, alunos e professores varia consideravelmente. No total geral, pode-se observar que 37 municípios aderiram ao projeto, o qual foi implantado em 674 escolas, atendendo a 15.000 alunos, com 573 professores.

Com esses dados não é possível sabermos, de fato, quantos municípios aderiram ao projeto em cada ano, assim também como o número de escolas, alunos e professores. Em 2000, por exemplo, o número de escolas atendidas é de 160 e de alunos 7.497; em 2001, o número de escolas aumenta para 215, mas o número de alunos diminui mais de 50%, chegando a um total de 3.697. Em 2002, há novamente um aumento no número de escolas atendidas perfazendo um total de 291, mas o número de alunos continua diminuindo, totalizando 3.156.

Não sabemos se esses dados, apresentados anualmente, representam a soma dos números do ano anterior, ou se são números novos. Consideramos, assim, que essas são passíveis de dúvidas, pois desconhecemos a metodologia utilizada para a elaboração desses resultados.

A implantação dos componentes curriculares na Zona de Atendimento Prioritário I não se efetivou em todas as escolas. O quadro abaixo evidencia que apenas o governo estudantil

foi adotado em todas as escolas atendidas e que os outros componentes foram implantados em apenas 94,1% das escolas. Importa, ainda, lembrar que esses elementos são a base do currículo do Projeto, devendo relacionar-se entre si de modo a promover a aprendizagem.

Escolas atendidas	Governo estudantil	Cantinhos de aprendizagem	Utilização dos livros didáticos	Utilização dos kits pedagógicos	Integração com a comunidade
17	17	16	16	16	16
Porcentagem	100%	94,1%	94,1%	94,1%	94,1%

Quadro 3. Componentes da Escola Ativa – ZAP I
FONTE: PARÁ, 2002

O quadro a seguir demonstra a utilização dos componentes da escola ativa na Zona de Atendimento Prioritário II. Os dados apresentados nos fazem refletir sobre os limites da implantação do Projeto no Pará. Os componentes curriculares, que estruturam a proposta de escolarização do Projeto Escola Ativa, não são utilizados em todas as escolas. O Governo Estudantil, adotado na ZAP I, em todos os estabelecimentos de ensino, foi implantado na ZAP II, em apenas 63,3%. Os Cantinhos de Aprendizagem foram introduzidos em 76,2% dos estabelecimentos de ensino; os livros didáticos em 54,5%; os *kits* em 51,7 e a integração com a comunidade (que visa estreitar a relação entre escola e comunidade, por meio de atividades relacionadas ao ambiente natural, cultural e social do aluno) foi adotada em apenas 41,2%.

Escolas atendidas	Governo estudantil	Cantinhos de aprendizagem	Utilização dos livros didáticos	Utilização dos kits pedagógicos	Integração com a comunidade
143	92	109	78	74	59
Porcentagem	63,3%	76,2%	54,5%	51,7%	41,2%

Quadro 4. Componentes da Escola Ativa – ZAP II
FONTE: PARÁ, 2002.

Apesar da redução da utilização dos livros didáticos na ZAP II, o número de livros distribuídos pelo FNDE (conforme quadro abaixo) foi suficiente para atender a todos os alunos matriculados. Mediante os indicadores, observamos que o referido material não foi bem aceito por alunos e professores. As hipóteses de Freire (2005) para a esta não aceitação pode dever-se quer ao fato de o material ter como referência a realidade do Centro-Sul do País (apesar de direcionados ao contexto do Norte, Nordeste e Centro-Oeste), quer ao número excessivo de ícones que orientam a realização das atividades ou mesmo à falta de aprofundamento dos assuntos selecionados.

ANO	Nº DE MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS ATIVAS	Nº DE LIVROS DISTRIBUÍDOS	Nº DE ALUNOS BENEFICIADOS
-----	------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

1999	02	08	3.840	960
2000	21	160	53.340	9.120
2001	21	215	63.400	11.200
2002	21	291	75.000	15.000

Quadro 5. Número de livros didáticos distribuídos pelo Projeto Escola Ativa
 FONTE: PARÁ, 2002.

O quadro acima exposto apresenta os mesmos dados que constam no quadro nº 2 (p. 76), com relação ao número de municípios e escolas. No entanto, o número de alunos beneficiados difere muito dos dados apresentados anteriormente. Por exemplo: o número de alunos no quadro 02 em 1999 era de 650; em 2000, 7.497; em 2001, 3.697; em 2002, 3.156. Já no quadro 05, esse número em 1999 é de 960; em 2000, 9.120; em 2001, 11.200; em 2002, 1.5000. Mesmo se somássemos gradativamente o número de alunos informados no quadro 02, somente os dados de 2002 estariam em conformidade se considerássemos o total geral apresentado. Como se pode constatar, os dados informados nos dois quadros apresentam problemas, principalmente no concernente à discrepância existente entre eles, mesmo que ambos façam referência à mesma realidade, isto é, à implantação da Escola Ativa no Pará. Observam-se, ainda, incoerências internas que nos permitem colocar em dúvida os dados apresentados.

Nos anos subsequentes a 2002, a Coordenação Estadual da Escola Ativa no Pará não apresentou novos relatórios sobre o processo de implantação e expansão do Projeto, o que torna impossível apresentarmos dados posteriores.

Atualmente, o Projeto Escola Ativa é desenvolvido em 134 municípios paraenses, contemplando 4.180 escolas, as quais atendem 32.256 alunos e contam com 5.694 professores lotados no projeto (PARÁ, 2008). Esses números demonstram a abrangência que o PEA tem hoje no Estado do Pará, constituindo-se como realidade na maioria dos municípios paraenses, apesar das contradições inerentes à implantação de uma proposta de educação pautada nos ideais progressistas, cuja base teórica contribui para a manutenção do *status quo*, da cultura dominante.

Em função do exposto é que se pode afirmar que o projeto materializa-se na contramão das reivindicações dos movimentos sociais do campo, desconsiderando as DOEBEC, que asseguram a implantação de uma educação que considere as especificidades do campo e de seus sujeitos.

Embora o projeto tenha passado por um processo de reformulação, objetivando atender às Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, tal ação se caracterizou como uma tentativa retórica de adequação às reivindicações dos movimentos sociais, não promovendo, portanto, a conciliação com os ideais de educação do campo.

No processo de implantação da PEA no Pará não identificamos uma proposta visando promover a discussão com professores, alunos, comunidade e movimentos sociais do campo para avaliar a viabilidade do projeto. Pelo contrário, o mesmo manteve a característica de um produto do FUNDESCOLA para as classes multisseriadas, pensado a partir de interesses políticos e econômicos em detrimento das reivindicações das populações do campo.

No capítulo seguinte, tratamos, especificamente, da concepção, princípios e organização do currículo prescrito para as classes multisseriadas no contexto do Projeto Escola Ativa, pois consideramos que

[...] todas as finalidades, sejam elas de formação, de socialização, de aculturação, de segregação, de integração social, de profissionalização, etc., que historicamente vêm sendo atribuídas, explícita ou implicitamente, à educação institucionalizada, geram reflexos nos objetivos e na própria organização curricular (ROCHA, 2001).

Portanto, a análise da proposta curricular do Projeto Escola Ativa é fundamental para compreendermos qual o ideal de sujeito e de sociedade que tal Projeto visa formar. O currículo não é um campo neutro, está perpassado por interesses, ideologias e relações de poder. A definição e elaboração de uma proposta curricular específica, portanto diferenciada, para um projeto de educação voltado às classes multisseriadas, não podem ser encaradas como desinteressadas. Tanto o projeto, quanto a definição e elaboração de uma proposta curricular específica, devem ser analisados e problematizados de modo a podermos compreender qual projeto de educação esse currículo representa e legítima.

III. O CURRÍCULO NO PROJETO ESCOLA ATIVA

Neste capítulo, abordamos a concepção, os princípios e a organização curricular que fundamentam o Projeto Escola Ativa. O capítulo encontra-se dividido em quatro partes, conforme indicadas a seguir: na primeira (3.1.) descrevemos os documentos analisados para apresentarmos sua estrutura e seu conteúdo; na segunda (3.2.) evidenciamos a concepção de currículo adotada no PEA; na terceira (3.3.) abordamos os princípios curriculares do referido Projeto e, por fim, na quarta (3.4.) destacamos a organização curricular prescrita no PEA.

Esta escrita baseou-se em dados recolhidos dos seguintes documentos: Guia para a formação de professores da Escola Ativa (2005); Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores (2009); Guias de Aprendizagem e Programa Escola Ativa: a análise das diretrizes e dos guias em foco (2008).

O processo de análise dos referidos documentos teve como base as técnicas de análise de conteúdo, segundo a perspectiva desenvolvida por Franco (2007). De acordo com essa técnica, analisamos os conteúdos compreendidos nos Guias de Aprendizagem, os Cantinhos de Aprendizagem, o Governo Estudantil, a Escola e a Comunidade e os Guias de Formação de Professores. Estes últimos foram agrupados de acordo com categorias definidas *a priori*, é dizer: concepção de currículo; princípios curriculares e organização curricular do PEA. Tais categorias tiveram sua origem, respectivamente, nos seguintes eixos temáticos de análise: educação do campo e currículo da escola ativa, os quais foram selecionados por contribuírem para a ampliação da reflexão acerca da educação oferecida aos sujeitos do campo, especialmente, em relação à proposta curricular direcionada às classes multisseriadas.

3.1. Descrição dos documentos

Nesta sessão faremos a descrição dos documentos que compõem a proposta curricular do PEA, a saber: Guia para a Formação de Professores da Escola Ativa (2005), Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores (2009) e Guias de Aprendizagem. Quanto ao **Guia para a Formação de Professores da Escola Ativa**, o mesmo foi publicado em 2005, pelo MEC, para atender aos objetivos do programa FUNDESCOLA em conformidade com o acordo de empréstimo n°. 4487BR com o Banco Mundial. Esse documento foi direcionado aos professores, técnicos estaduais e municipais e outros agentes educacionais que desejam implantar o Projeto Escola Ativa, tendo como objetivo orientar as práticas pedagógicas adotadas nas escolas multisseriadas por meio da estratégia metodológica Escola Ativa (MEC, 2005).

Em sua introdução, o Guia em pauta faz um apanhado do contexto histórico da Escola Ativa no Brasil. Na primeira unidade, apresenta a estratégia metodológica *Escola Ativa* no

contexto educacional brasileiro, destacando a importância da educação básica, os princípios e as finalidades do ensino fundamental, com base na LDB nº. 9.394/96, além de destacar a educação básica por meio dos fundamentos e dos princípios da educação do campo. Na segunda unidade, evidencia a estratégia metodológica *Escola Ativa*, indicando os fundamentos metodológicos do projeto, os princípios norteadores e os principais fatores que contribuem para uma prática pedagógica eficaz. Na terceira unidade há uma apresentação do **Governo Estudantil**, enfatizando:

- A gestão escolar;
- O Governo Estudantil como fator importante para o desenvolvimento afetivo e social e para a construção da cidadania;
- Como organizar o Governo Estudantil;
- Responsabilidade e funções dos alunos no Governo Estudantil;
- Como garantir o bom andamento dos comitês;
- Instrumentos que os alunos utilizam no Governo Estudantil.

Na quarta unidade, destacam-se os **Guias de Aprendizagem**, enfocando sua estrutura metodológica, como realizar o planejamento com os referidos guias e a sua utilização no contexto escolar. Na quinta unidade, encontram-se apontamentos para os **Cantinhos de Aprendizagem**, considerando-os no contexto da sala de aula, sua organização e utilização. Na sexta unidade, o Guia destaca **Escola e Comunidade** como uma articulação possível e necessária, por meio de atividades, como: conhecendo a comunidade e os instrumentos que permitem esse conhecimento. Ao final, o guia apresenta uma avaliação global da formação.

No concernente ao **Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**, documento publicado em 2009, pelo MEC / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O mesmo tem como objetivo fornecer subsídios teórico-metodológicos para a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas.

O referido documento é a versão atualizada do Guia de Formação de Professores da Escola Ativa elaborada em decorrência de uma pesquisa encomendada à Universidade Federal do Pará, realizada com educadores e técnicos dos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Essa atualização focaliza os conteúdos e a metodologia que deve ser utilizada nas escolas do campo em que há classes multisseriadas.

Na primeira unidade, encontramos os fundamentos da educação do campo, destacando-se o contexto histórico-político da educação campesina no Brasil, bem como seus

princípios filosóficos e pedagógicos e a Escola Ativa como um programa de apoio político-pedagógico para as classes multisseriadas, em que sobressai a concepção de ensino e aprendizagem do PEA. A segunda unidade é mais extensa, apresentando oito módulos, a saber: (1) metodologia do Programa Escola Ativa; (2) organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas que adotam o Programa Escola Ativa; (3) gestão democrática; (4) relação Escola-Comunidade; (5) Cantinhos de aprendizagem: espaços interdisciplinares de pesquisa; (6) metodologia dos cadernos de ensino e aprendizagem; (7) importância do ato de planejar e (8) a prática da avaliação da aprendizagem escolar.

O primeiro módulo apresenta os elementos estruturantes que dão vida ao currículo do PEA, dentre os quais podemos citar: Cadernos de Ensino Aprendizagem, Cantinhos de Aprendizagem: espaços interdisciplinares de pesquisa, Colegiado Estudantil, Escola e Comunidade. O segundo módulo, por sua vez, mostra, de forma sintética, a organização do trabalho pedagógico, enfatizando que, embora o mesmo seja organizado por séries, é recomendado que se trabalhe também com grupos que envolvam todas as séries, de modo a possibilitar a cooperação e a troca de experiências e de conhecimento. O terceiro módulo, em contrapartida, destaca a gestão democrática como um princípio do PEA, concretizado por meio do Conselho Escolar e do Colegiado Estudantil, enfatizando-se a organização, a implantação, o desenvolvimento e a avaliação do Colegiado Estudantil. O quarto módulo evidencia a relação escola e comunidade como um componente da gestão democrática, em virtude do envolvimento da comunidade, tanto no conselho escolar, quanto no colegiado estudantil. Já o quinto módulo enfoca a organização dos cantinhos de aprendizagem de forma bastante resumida, atendo-se apenas a orientações acerca da disposição dos materiais na sala de aula. O sexto módulo destaca a metodologia dos cadernos de ensino-aprendizagem, porém, de forma resumida e vaga. O sétimo módulo aborda a importância do ato de planejar, enquanto necessidade histórica do ser humano e base do currículo escolar. E, por fim, o oitavo módulo apresenta a prática da avaliação da aprendizagem nas escolas do campo como um processo participativo e democrático.

Os módulos estão organizados em: atividade básica, atividade prática e atividade de aplicação e compromisso social. A **Atividade Básica** tem como objetivo fazer um diagnóstico dos conhecimentos acumulados acerca da realidade e que serviram de alicerce para novos conhecimentos. A **Atividade Prática**, por sua vez, consiste na ampliação dos conhecimentos prévios por meio da pesquisa bibliográfica e documental, cujo objetivo é possibilitar ao educador(a) rever e ampliar suas ideias, compartilhando diferentes pontos de vista. Já a **atividade de aplicação e compromisso social** consiste na aplicação dos conhecimentos

adquiridos em uma situação real – na escola ou na comunidade – objetivando possibilitar mudanças curriculares e metodológicas nas escolas do campo. Essas etapas têm como intenção realizar um trabalho de síntese, de forma a possibilitar a investigação, o diálogo e a aplicação do conhecimento. Todos os módulos são organizados de acordo com essas atividades.

c) **Os Guias de Aprendizagem** são os livros didáticos do PEA, elaborados na década de 1990 e apresentados, como edição preliminar, em 1998, sob a coordenação de Maristella Miranda Ribeiro Gondim para o atendimento das classes multisseriadas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Esse material foi produzido de acordo com o convênio firmado com o Banco Mundial, por meio dos Acordos de Empréstimo Número 3604BR e 3663BR, no âmbito do Projeto BRA 95/013 – PNUD.



Foto 1: Os Guias de Aprendizagem do Projeto Escola Ativa
Fonte: Cleide Matos

Essas obras foram editadas e publicadas para atender aos objetivos do Projeto de Educação Básica para o Nordeste e direcionam-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo as disciplinas: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Compõem-se por um *kit* de dezoito livros, sendo quatro de cada disciplina, além de um livro de alfabetização e um manual do professor.

Os Guias são estruturados em unidades, módulos e seções, que correspondem às atividades básicas, práticas e de aplicação de compromissos. As **Atividades Básicas** procuram despertar o interesse do aluno pelo tema estudado. Um dos passos importantes dessa atividade é a construção de conhecimentos e o fortalecimento ou reforço lúdico, o qual “[...] permite que o aluno reforce o conhecimento adquirido e as atitudes e valores a serem desenvolvidos ou fomentados” (MEC, 2005, p. 114). As **Atividades Práticas**, por sua vez, visam consolidar a aprendizagem pela prática, por meio do exercício, de modo a promover um desempenho ágil e eficaz. Finalmente, as **Atividades de Aplicação e Compromisso**

permitem ao professor comprovar se o aluno está apto a aplicar o que aprendeu em situações concretas.

Esses Guias de Aprendizagem foram elaborados para serem autoexplicativos, fornecendo instruções passo a passo, por meio de ícones que orientam os procedimentos de execução das atividades. Dessa forma, os próprios alunos podem agilizar o desenvolvimento das atividades a partir das informações contidas em cada seção (atividade) de acordo com tais ícones.

3.2. A concepção de currículo adotada no Projeto Escola Ativa

Para compreendermos a concepção de currículo da Escola Ativa é, antes, necessário fazermos uma revisão sobre as teorias que, historicamente, definiram e definem o currículo, quer enquanto teoria, quer enquanto prática pedagógica, para, posteriormente, analisarmos as perspectivas teóricas acerca do currículo que fundamentam o referido projeto.

A emergência do currículo como campo especializado de estudos é o marco inicial para estudarmos as teorias que, posteriormente, se consolidaram acerca dessa temática. Essa consolidação está vinculada a vários fatores, tais como: formação de um corpo de especialistas, constituição de disciplinas acadêmicas, criação de departamentos universitários sobre currículo, surgimento de revistas especializadas sobre o assunto, além da sua institucionalização na estrutura educacional do Estado (SILVA, 2004). A partir da confluência desses fatores podemos identificar o surgimento de várias concepções curriculares, as quais Silva (2004) irá classificar em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

No âmbito das teorias tradicionais de currículo, destaca-se a obra *The Curriculum*, de Bobbitt, publicado, em 1918, o qual tornou-se referência no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. Na referida obra, Bobbitt propõe um currículo cuja base tem como referência a concepção industrial e comercial de organização e produção, de acordo com os princípios da administração científica, conforme proposto por Frederick Taylor.

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 2004, p. 23).

Nessa concepção, os estudantes devem ser formados da mesma maneira como um produto que pode ser moldado, tal como no processo fabril. O currículo se resume à

especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que sejam passíveis de mensuração. Tal proposta insere-se na vertente mais conservadora da concepção tradicional de currículo.

Embora Bobbitt tenha influenciado o pensamento pedagógico curricular, foi a partir de Ralph Tyler que a concepção de currículo industrial ganhou corpo e se materializou efetivamente nos EUA, influenciando outros países, a exemplo do Brasil. O currículo, nessa perspectiva, é essencialmente uma questão técnica, centrado, sobretudo, na definição de objetivos, seleção de experiências educacionais, organização dessas experiências e avaliação (TYLER, 1976).

Essa concepção – desenvolvida por Bobbitt e Tyler – caracteriza-se como concepção tradicional de currículo, pois prioriza a dimensão técnica. A palavra de ordem é a eficiência, isto é, a racionalização do trabalho escolar, por meio de um planejamento rigoroso e do controle de todas as atividades. O conhecimento é concebido como neutro e desinteressado; o aluno é visto como sujeito passivo e o professor como detentor do conhecimento e das técnicas educacionais, representa o centro de todas as ações no espaço de sala de aula.

Ainda na perspectiva tradicional de currículo, outro teórico norte-americano que, assim como Bobbitt, influenciou, significativamente, o campo do currículo foi John Dewey, o qual considera [...] “que a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação”. (DEWEY, 1979, p. 8).

Dewey concebe o currículo como a totalidade de experiências vivenciadas pela criança, preocupando-se, de modo geral, com o respeito aos interesses e às motivações naturais dos educandos e com a construção da democracia na escola.

A concepção de currículo proposta por Dewey é considerada a vertente progressista das teorias tradicionais, por valorizar a constante renovação dos saberes escolares a partir da reconstrução das experiências individual e social. De acordo com Dewey (1978, p. 31),

[...] a contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou democráticas, que visem, não à simples preservação dos costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão. Essa reconstrução propõe-se, com efeito, a aumentar sempre e sempre, o conteúdo e a significação social da experiência, e a desenvolver a capacidade dos indivíduos para agir como diretores conscientes dessa organização.

Essa perspectiva teórica de currículo influenciou, de modo significativo, o pensamento educacional em vários países. No Brasil, sua influência é percebida a partir do movimento da Escola Nova. Conforme destacado no capítulo anterior, o referido estudioso foi um dos mais importantes teóricos dos ideais escolanovistas e seu pensamento pedagógico é uma importante

fonte para a compreensão dos temas da democracia na escola, da liberdade e interesse do aluno e do ensino ativo.

A democracia era a tônica do pensamento renovador de Dewey, por isso, a escola é pensada como uma sociedade em miniatura, cuja organização deve pautar-se pela organização social mais ampla. Dessa forma, a sociedade democrática seria uma continuada experiência de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escolarização seria um processo de apropriação da vida democrática. “Aprender na escola era aprender a viver em democracia” (BOTO, 2006, p. 601). Por isso, a escola deve proporcionar a “[...] criação de simulações democráticas e de ensino ativo para formar o cidadão pelo sistemático exercício de práticas escolares supostamente análogas as práticas exercidas pelos cidadãos na vida em sociedade” (BOTO, 2006, p. 602).

Para Dewey (2002), se a escola conseguir exercitar seus membros nos valores democráticos, favorecendo-lhes o desenvolvimento da autonomia, a sociedade, no seu todo, será digna, admirável e harmoniosa.

A democracia em Dewey é considerada, ao mesmo tempo, conteúdo e método de ensino. Por isso, o currículo deve expressar os valores considerados democráticos, por meio da organização do conhecimento, das atividades escolares e do autogoverno dos estudantes. Esse é, por sua vez, um dos principais instrumentos que materializa a vivência das relações sociais democráticas estabelecidas na sociedade mais ampla (GADOTTI, 2006).

Nesse sentido, a participação dos alunos na gestão escolar constitui uma forma de exercício da democracia, fortalecendo a autonomia e o autogoverno dos estudantes, virtudes consideradas indispensáveis para uma sociedade realmente democrática.

A Educação, no interior desse contexto, é considerada como uma necessidade da vida em sociedade, pois os indivíduos precisam ser educados para que se assegure a continuidade social, transmitindo suas crenças, suas ideias e seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, para Dewey (1978), a aprendizagem é uma experiência que tem um sentido coletivo e individual: coletivo, enquanto decurso histórico da espécie humana; individual, no sentido de que refazemos e acrescentamos algo novo à experiência anterior. Isso significa dizer que ao aprender o indivíduo reconstrói a experiência da humanidade em seu desenvolvimento histórico.

Por isso, o referido estudioso centraliza seu pensamento na atividade pedagógica, nos métodos e técnicas de ensino que valorizem o interesse da criança. Nessa perspectiva, recusa qualquer imposição externa, defendendo a concepção de que os saberes e seus métodos não

serão incorporados pelo exterior. Assim:

O aprendizado deve ser compreendido a partir de um tempo psicológico. Isso desloca a relação de ensino da ênfase exclusiva no relato lógico que supõe na matéria o eixo da atividade: ensinam-se alunos; e não matérias. Sob tal ponto de vista, Dewey distanciava-se do primado da ordem lógica do saber; substituindo-a por razões psicológicas intrínsecas à subjetividade do sujeito que aprende. Tratava-se de aprender a aprender. Da lógica interna dos mecanismos de transmissão e aquisição de conhecimento, centra-se a atividade pedagógica na dinâmica interna do que se passa a caracterizar como reconstrução da experiência. (BOTO, 2006, p. 601).

A educação é, nesse sentido, uma experiência produzida simultaneamente no nível psicológico, cognitivo e social, em que o interesse e a aprendizagem da criança passam a ser os elementos norteadores das atividades pedagógicas articuladas ao contexto social da criança. Dewey (1978) considera a educação como processo de vida e não preparação para a vida. Cabe à escola, dessa forma, possibilitar a seus educandos a vivência de situações sociais concretas pautadas no desenvolvimento do espírito democrático, de forma que as diversas matérias que compõem o currículo

[...] são simples *experiências*, as experiências da espécie. Encarnam os resultados acumulados dos esforços, das lutas e êxitos da humanidade, apresentando-os, não como simples acumulação confusa de pedaços isolados de experiências, mas como um corpo de verdades organizado e sistemático, isto é, racionalmente formulado. As verdades e os fatos que constituem a experiência atual da criança e os fatos e verdades que compõem as matérias de estudo são, portanto, os termos inicial e final de uma só realidade. (DEWEY, 1978, p. 48).

Podemos, portanto, observar que como a relação da educação com a experiência vital da criança é uma das preocupações que permeiam o pensamento de Dewey, o currículo precisa estar vinculado à realidade e à natureza da criança, de modo a possibilitar o desenvolvimento de experiências significativas.

O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência. E isso será impossível, se não providenciarmos um *meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. Esses interesses e forças, ou capacidades, devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitam. (DEWEY, 1978, p. 53).

Isso significa que as experiências educativas devem estar articuladas ao meio em que serão vivenciadas e ao material que será utilizado, para que produzam os efeitos educativos desejados. Assim, o currículo precisa estar a serviço das necessidades do crescimento e do desenvolvimento da criança e a escola precisa favorecer o desenvolvimento ativo do aluno por meio de atividades elaboradas de acordo com os interesses deste.

Nesse sentido, Dewey (1978, p. 46) destaca:

Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. [...] aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento.

A escola proposta por Dewey circunscreve-se no âmbito da comunidade, dirige-se a ela e estrutura-se em torno da mesma, precisando, assim, estabelecer sólidos laços com a vida comunitária para ampliar a relação de reciprocidade considerada fundamental à aquisição de crenças, saberes, hábitos e atitudes comuns. Essa relação entre escola e comunidade é mediada pela comunicação, pois é por meio desta que são transmitidos e adquiridos os valores.

Dessa maneira, Dewey propõe a construção de uma escola cuja referência intencione inovar a prática pedagógica, por meio de um ensino ativo e dinâmico, que possibilite o desenvolvimento da natureza da criança, a qual, *a priori*, é ativa. Mas, apesar dessa natureza ativa, impõe-se um direcionamento, uma organização. É nesse sentido que o autor questiona a educação tradicional, a qual valoriza a memorização, a emulação, a transmissão do conhecimento e a centralidade do papel exercido pelo professor e, por outro lado, destaca que, quando um trabalho ativo está em curso tudo isso se modifica.

Como vemos, todo o pensamento educacional de Dewey pauta-se na ideia de uma sociedade democrática, na qual há partilha de descobertas, de experiência e de conhecimento. Assim, trabalhar com a sua concepção de ensino é dialogar com uma perspectiva ampla de sociedade.

Dewey traz como grande mérito a convicção de que as bases de uma vida democrática devem ser dadas pela escola. Os alunos deveriam, pois conhecer e aprender fatos e habilidades, mas também participar de projetos para o bem comum e a apreciar valores democráticos. Acentuou a grande relação existente entre Escola e Sociedade e Escola e Democracia. As mudanças nos métodos de ensino e nos currículos deveriam ter como objetivo as necessidades da sociedade constantemente em mudança. (CUNHA, 1986, p. 52).

No campo curricular, o foco se desloca do âmbito da seleção dos conteúdos para o das questões relacionadas à forma e à organização dos conhecimentos, ambos estruturados em função dos interesses dos alunos. O conhecimento, nesse âmbito, é concebido como neutro, científico e desinteressado, não havendo, assim, espaço para questionamentos e proposições direcionados aos conteúdos selecionados para compor o currículo escolar. A preocupação centra-se nos conceitos de: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivo (SILVA, 2004).

As concepções tradicionais de currículo – na sua vertente mais conservadora e/ou progressista – foram alvos de constantes críticas por parte de autores marxistas que evidenciaram a ligação existente entre esse “modelo” curricular e a manutenção da estrutura social. Isso assim se deu, porque, “[...] ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo”. (SILVA, 2004, p. 30).

Essas críticas constituíram uma nova vertente curricular denominada *teorias críticas do currículo*. A perspectiva crítica tem como referência autores como: Althusser, Bowles, Gintis, Bourdieu e Passeron, que contribuíram, significativamente, para a mudança da teoria curricular pós-década de 1960 e investigaram a estreita relação entre *educação, ideologia, saber e poder*, indicando a escola como espaço de reprodução da sociedade capitalista (SILVA, 2004). As teorizações críticas, centradas de forma mais específica em questões curriculares, estão compreendidas, por exemplo, no movimento de reconceptualização e na Nova Sociologia da Educação.

O movimento de reconceptualização caracterizou-se como uma expressão da insatisfação de estudiosos do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos herdados do modelo de Bobbitt e Tyler.

O movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler. As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como ‘movimento de reconceptualização’ começaram a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem sobretudo européia com as quais elas se familiarizavam: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da escola de Frankfurt. (SILVA, 2004, p. 37).

Na perspectiva fenomenológica, as categorias de aprendizagem, objetivos, metodologia e avaliação – próprias da perspectiva tradicional de currículo – são consideradas insuficientes para compreender os significados do “mundo da vida”, por meio dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência. Essas categorias são postas entre parênteses para se chegar à essência da educação e do currículo. Embora concebido como questionamento à concepção tradicional de currículo, o movimento de reconceptualização, sob a influência do pensamento fenomenológico, é tido como um recuo à subjetividade (SILVA, 2004).

Na perspectiva marxista, destaca-se “[...] o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo” (SILVA, 2004, p. 38). Dessa forma, a ênfase na eficiência e na racionalidade técnica apenas refletia a dominação do

capitalismo sobre a educação, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais. Nessa vertente, as categorias de ideologia, capitalismo, dominação de classe, poder, resistência etc. são necessárias à compreensão da educação e do currículo.

Embora antagônicas, as duas vertentes do movimento de reconceptualização caracterizam-se como reação às concepções tradicionais de currículo.

Em ambas as perspectivas tratava-se de desafiar os modelos técnicos dominantes; em ambas as perspectivas procurava-se lançar mão de estratégias analíticas que permitissem colocar em cheque as compreensões naturalizadas do mundo social e, em particular, da pedagogia e do currículo. (SILVA, 2004, p. 38).

O movimento de reconceptualização promoveu uma nova forma de conceber a escola, por entender que esta faz parte da estrutura social, política e econômica, devendo ser analisada nesse contexto. Assim, pensar a educação e o currículo pressupõe compreender as relações estabelecidas no âmbito dessas estruturas.

Por outro lado, surgiu na Inglaterra, no campo da Sociologia da Educação, uma corrente denominada Nova Sociologia da Educação (NSE), que também se detinha no estudo do currículo. Tal corrente levantou questionamentos acerca do processo de seleção e organização dos conhecimentos escolares, desmistificando a ideia de objetividade e cientificidade desses processos. Esse grupo evidencia a relação entre a estratificação dos saberes escolares e a estratificação social e entre currículo e poder.

Michael Young, um dos precursores dessa nova tendência crítica, problematizou tais questões, indicando a necessidade de analisar os pressupostos que comandam o processo de seleção e organização do conhecimento escolar. Da mesma forma, Basil Bernstein, outra referência do grupo, analisou a forma de organização do currículo e do processo de transmissão do conhecimento escolar, em suas relações com as estruturas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade (SILVA, 2004).

No contexto norte-americano, os estudos na área da Sociologia do Currículo desenvolveram-se durante a década de 70 e caracterizaram-se pela oposição ao pensamento tecnicista e por estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos. Procurou-se evidenciar como o currículo escolar vinha favorecendo a hegemonia cultural dos grupos que detinham o poder econômico, possibilitando a dominação desses grupos sobre outros. Discutiram-se, ainda, formas de organizar e potencializar as resistências dos oprimidos, buscando alternativas curriculares que auxiliassem o processo de sua emancipação social, contribuindo, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana (SILVA, 2004).

No Brasil, até a década de 1980, o pensamento curricular foi marcado pela transferência de teorizações americanas.

Essas transferências centravam-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda a América Latina. (LOPES; MACEDO, 2005, p. 13).

Foi somente com o processo de redemocratização do país que a vertente funcionalista norte-americana começou a ser abalada. Nesse período, ganhou força no pensamento curricular brasileiro o referencial marxista.

Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferências, mas sim subsidiada pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico. Esse processo menos direcionado de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto da literatura em língua francesa quanto de teóricos do marxismo europeu. (LOPES; MACEDO, 2005, p. 14).

Na década de 1990, o pensamento curricular brasileiro começou a incorporar o pensamento pós-estrutural¹⁶ e pós-moderno¹⁷, a partir das ideias de Foucault, Deleuze, Guatarri e Morin (LOPES; MACÊDO, 2005), ou, como passaram a ser denominadas, *teorias pós-críticas*.

Nessa perspectiva, os estudos centraram-se no conceito de discurso, o qual propôs ampliar a compreensão do currículo para além das questões de reprodução social, cultural e de classe abordadas na teoria crítica.

O pós-estruturalismo, uma das perspectivas da teoria pós-crítica, direcionou sua crítica à filosofia humanista do Renascimento e à centralidade do sujeito racional, autônomo e autotransparente. Critica à concepção que vê a consciência racional como a única base de compreensão da ação humana, capaz de desenvolver e produzir conhecimentos, explicar a realidade dos fatos e fornecer verdades universais sobre o mundo. Para o pós-estruturalismo, essa autoconsciência faz parte de um processo que tende a excluir o outro, ou seja, aqueles grupos sociais que agem sob critérios culturais diferentes. Recusam um conhecimento que pretende conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade. Nesse sentido, nega-se ao sujeito qualquer papel importante na fundação da realidade ou no conhecimento que podemos ter dessa realidade (PETERS, 2000).

Esse pensamento critica, como observamos, as democracias liberais modernas

¹⁶ Trata-se de uma categoria bastante ambígua e indefinida, servindo para classificar um número sempre variável de autores e autoras, bem como uma série também variável de teorias e perspectivas. A lista invariavelmente inclui, é verdade, Foucault e Derrida (SILVA, 2004, p. 117).

¹⁷ “[...] é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a pós-modernidade. O pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos”. (SILVA, 2004, p. 111).

fundadas em oposições binárias, construindo identidades políticas hegemônicas que excluem certos grupos culturais ou sociais.

Seguindo a crítica de Nietzsche, os pós-estruturalistas descrevem o sujeito inserido na sua complexidade histórico-cultural, um sujeito discursivamente construído, descentrado, que depende do sistema linguístico, corporificado e generificado, um sujeito fragmentado.

No campo do currículo, inseriu-se a discussão sobre *multiculturalismo*, *pedagogia feminista*, a *Teoria queer*, o *pós-modernismo*, *pós-estruturalismo*, *pós-colonialismo*, *estudos culturais*, entre outros.

Esse deslocamento, porém, efetuado pelas teorias pós-críticas, ao mesmo tempo em que inseriu as vozes, historicamente, silenciadas no currículo, restringiu a compreensão do contexto social, no qual essas contradições foram historicamente construídas e legitimadas.

A partir dessa revisão sobre as teorias que, historicamente, definiram e definem o currículo, analisaremos as perspectivas teóricas acerca do currículo que fundamentam o PEA.

A escolha do currículo como elemento central desta análise está pautada na compreensão de que o mesmo é um *construto* social e, nesse sentido, representa o consenso estabelecido entre sujeitos que, no campo curricular, lutam pela hegemonia. Isso significa que a seleção, a classificação e a distribuição do conhecimento envolvem relações de poder, constituindo-se, portanto, como um campo de luta, um espaço contestado, “[...] onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanentemente de convencimento ideológico para manter sua dominação” (SILVA, 2004, p. 46). Por isso, o currículo não pode ser concebido como espaço neutro, científico, inocente ou desinteressado de conhecimentos, conforme sugerido pelas teorias tradicionais.

Dessa forma, o conhecimento que aparece nos livros e nas salas de aula precisa ser problematizado e analisado, para que possamos compreender as relações de poder que fizeram parte desse processo de seleção e de organização do conhecimento, assim como identificar os conhecimentos considerados válidos para serem transmitidos à população.

Diante dessas observações, afirmamos que a análise dos documentos que fazem parte do PEA teve como objetivo identificar a concepção de currículo adotada pelo Projeto Escola Ativa, implementado pelo governo federal junto às classes multisseriadas. Esta análise tem como base os seguintes aspectos: papel da escola, concepção de aprendizagem, conteúdos de ensino e concepção de currículo.

3.2.1 Papel da Escola

O papel da escola no PEA é o de possibilitar ao aluno situações concretas de aprendizagem que estimulem seu desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social

(MEC, 2005). Em outras palavras, cabe à escola oferecer experiências de aprendizagem que permitam ao aluno educar-se, em um processo ativo de construção e reconstrução do conhecimento. Isso significa:

Oferecer atividades que desafiem os alunos, possibilitando-lhes desenvolver experiências pertinentes de aprendizagem; Promover a participação ativa dos alunos como protagonistas da construção de sua aprendizagem e da sua formação como cidadãos autônomos. (MEC, 2005, p. 43).

A escola proposta é direcionada à comunidade em função da qual é concebida. Por isso, a relação *escola / comunidade* é considerada um dos elementos componentes do currículo escolar em virtude de possibilitar a aquisição de saberes, crenças, hábitos etc., assim como a troca de conhecimentos.

Além disso, a “[...] escola precisa ter, para o desenvolvimento de sua ação, respeito aos direitos humanos, aos valores de justiça, ao diálogo e ao respeito mútuo” (MEC, 2005, p.55). E, acima de tudo, formar cidadãos autônomos, por meio do protagonismo dos alunos face às demandas socioeducacionais.

A escola é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra. Então, cabe a ela definir o perfil de cidadão que deseja formar, de acordo com a sua visão de sociedade. Cabe a ela também a incumbência de definir as mudanças que julga necessárias nessa sociedade, por meio das mãos do cidadão que irá formar. (MEC, 2005, p. 171).

Nessa concepção, a finalidade da escola é a de formar cidadãos. A cidadania, porém, é vista como uma construção individual, consequência do processo de aprendizagem.

Visão diferente é defendida nas DOEBEC, nas quais a educação para a cidadania relaciona-se à garantia do acesso à educação básica, como prerrogativa para o desenvolvimento da justiça social, da solidariedade e do diálogo nas escolas campesinas. Nesse contexto, a cidadania está inserida no campo do desenvolvimento social, econômico e político, enquanto exercício de direitos, conforme estabelece o art. 3 das Diretrizes:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009a).

A noção de cidadania utilizada como referência nas DOEBEC vai além da apresentada no PEA, pois considera a educação básica como condição primordial para o desenvolvimento humano e social, para a constituição de sujeito de direitos e deveres sociais.

O papel da escola no PEA vai ao encontro do pensamento progressivista de educação no qual, segundo Luckesi (1994, p. 57-8),

A finalidade da escola é adequar-se as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais.

Em virtude do exposto, podemos afirmar que a finalidade da escola no PEA é a de promover uma educação que valoriza o aspecto psicológico, as necessidades e os interesses individuais dos educandos por meio de um ensino que estabeleça a relação entre a experiência real e a educação. A valorização desses aspectos contribui para o desenvolvimento de uma educação que não estabelece relação com os problemas sociais vivenciados pelos sujeitos do campo, uma vez que a sociedade é concebida como harmoniosa e democrática. Nesse sentido, a escola cumpre o papel de manutenção do *status quo*, isto é, de legitimação das desigualdades sociais.

3.2.2 Concepção de aprendizagem

A aprendizagem, nesse âmbito, é concebida como um processo interno de apropriação do conhecimento mediante a interação com o objeto de estudo. Tal processo deve partir das necessidades e dos interesses individuais dos alunos, por isso, o ambiente de estudo deve ser um espaço estimulador para promover a participação ativa dos educandos nas atividades de ensino (MEC, 2005). Assim, para que ocorra a aprendizagem é necessário o desenvolvimento

[...] de situações reais, nas quais possam manipular objetos, observar diretamente, interagir com seus companheiros, com o professor e com a comunidade, analisar, comparar e finalmente construir novos conhecimentos. Os planos de aula devem ser apresentados aos alunos de forma seqüenciada e gradativa, com Guias de Aprendizagem que respeitem o nível e o desenvolvimento dos alunos e sua participação efetiva e suas diferenças individuais. Para cada dificuldade apresentada, deverá ser elaborada uma atividade complementar que desafie o aluno na construção das habilidades e conhecimentos necessários ao cumprimento da atividade proposta. (MEC, 2005, p. 59).

Nessa concepção de aprendizagem, é fundamental o reconhecimento do aluno como sujeito do conhecimento. Dessa forma, deve-se “[...] planejar oportunidades para que [...] coloquem seus conhecimentos prévios em prática, ampliando-os e aplicando-os às novas experiências” (MEC, 2005, p. 43).

Partindo disso, o PEA estabelece no guia de formação de professores alguns princípios considerados fundamentais para o desenvolvimento de uma boa aprendizagem, a saber:

Alunos refletindo sobre o que sabem e pensando sobre o conteúdo em questão. Alunos tendo problemas a resolver e decisões a tomar, em função do que se propõe a produzir. Conteúdo trabalhado mantendo suas características de objeto sociocultural real. Organização da tarefa garantindo a máxima circulação de informações entre os alunos – por isso, as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre eles. (MEC, 2005, p. 60).

Esses princípios visam promover mudanças na prática pedagógica, no papel desempenhado pelo professor, no processo de ensino e aprendizagem, bem como na reorganização do conteúdo de ensino para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Como estratégias de aprendizagem, o PEA apresenta os jogos e as brincadeiras como métodos de ensino fundamentais “[...] para a formação do ser humano em relação às outras pessoas, a natureza e a si próprio na medida em que propicia equilíbrio entre o seu interior e o meio com o qual interage” (MEC, 2005, p. 55). Destaca, também, a importância da organização do Cantinho de Aprendizagem para o desenvolvimento das atividades de ensino, em virtude de possibilitar “[...] aos alunos uma diversidade de experiências envolvendo a observação, a seleção, a comparação, a operação, a pesquisa, a investigação, a análise, a aplicação e a inferência”. (MEC, 2005, p. 148).

Para Luckesi (1994, p. 58/59), essa concepção de aprendizagem caracteriza-se como progressivista, pois parte do pressuposto de que

A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações.

Como vemos, a concepção aqui discutida traz em si a ideia de aprendizagem enquanto processo de motivação, de desenvolvimento interno promovido em decorrência dos interesses e das necessidades individuais dos alunos. Dessa forma, a educação perde sua relação com a prática social, com seu caráter crítico e com a transformação das relações sociais de exploração.

Nas DOEPEC, a definição da concepção de aprendizagem é responsabilidade dos estados e dos municípios, de modo que deva garantir a aprendizagem dos educandos, além de respeitar os espaços pedagógicos, os tempos de aprendizagem e os princípios da política de igualdade.

3.2.3 Conteúdos de ensino

Os conteúdos de ensino são organizados de acordo com as seguintes áreas de conhecimento: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Estão estruturados de acordo com os conhecimentos historicamente acumulados nessas áreas e são concebidos nos Guias de Aprendizagem como prontos e acabados, conforme podemos constatar nos exemplos a seguir.

No Guia de Aprendizagem de Português, da 4ª série, cujo objetivo é o de promover o desenvolvimento da leitura, por meio de textos dos mais variados tipos, com abordagens inovadoras e plurais (GONDIM; DIAS, 1998), destacamos, na atividade básica “Convivendo com Textos”, o poema “O pato”, de Vinícius de Moraes. A sessão começa com a descrição do poema.

Lá vem o pato
Pato aqui, pata acolá
Lá vem o pato
Para ver o que é que há [...] (GONDIM; DIAS, 1998, p. 26).

Em seguida, é apresentada a atividade prática que deve ser realizada de forma coletiva pelos alunos.

1. Ouça a leitura feita pelo professor.
 2. Leia junto com seus colegas.
- O conjunto MPB4 canta esse poema no disco Arca de Noé
Cante, se souber. (GONDIM; DIAS, 1998, p. 26).

Observamos que a referida atividade prática embora seja adequada para o texto proposto, não contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa como propõe o PEA. Pelo contrário, é uma atividade mecânica que não favorece a autonomia e a iniciativa do aluno, nem atende aos seus interesses e às suas motivações.

No guia de Matemática, da 1ª série, que tem como tema “As coisas que estão por perto”, destacamos a primeira unidade sob o título “crianças e animais”, o qual inicia com a seguinte pergunta: Onde estão as coisas? Dentro/fora.

O que está **dentro**
não está **fora**.
Ou você fica dentro,
ou do lado de fora. (CASTILHO; ALVES, 1998, p. 10).

Em seguida, apresenta a figura de um curral cheio de vacas e a de um menino do lado de fora e, logo embaixo, a seguinte atividade prática:

Complete:

Estou **dentro** do curral. Eu sou uma ____.
Meu nome é Pedro. Estou _____ do curral.

Desenhe:
Um bezerro **dentro** do curral;
O cachorrinho do Pedro **fora** do curral. (CASTILHO; ALVES, 1998, p. 11).

Com base nesse exemplo podemos constatar que, embora a proposta de educação do projeto encaminhe para o desenvolvimento do ativismo, os Guias de Aprendizagem não caminham na mesma direção. O exemplo acima demonstra a preocupação com a repetição, com a memorização, com um ensino mecânico sem sentido para o aluno, tal como proposto na educação tradicional.

Desse modo, a criança, seus interesses e suas motivações, considerados os elementos centrais do processo educativo, o ponto de partida e de chegada do ensino, não são contemplados em atividades dessa natureza. Isso mostra que a escola não possibilita o desenvolvimento ativo do aluno, nem tampouco consegue desenvolver um ensino capaz de permitir a reconstrução individual e coletiva dos conhecimentos historicamente acumulados pela comunidade e pela sociedade em geral, conforme proposto no PEA.

Por sua vez, o Guia de Aprendizagem de Ciências, da 3ª série, tem como tema principal “A natureza”. Para desenvolver essa temática, as autoras apresentam, na unidade 2, intitulada “Equilíbrio Ambiental: por quê? Para quê?”, a música “Passaredo” de Chico Buarque de Hollanda. O texto começa assim:

Na sua comunidade há pessoas que perseguem os pássaros?

Para quê?
Você conhece a letra da música PASSAREDO de Chico Buarque de Hollanda?
Leia só este pequeno trecho.
‘Some, rolinha’
Anda, andorinha!
Te esconde, bem-te-vi!
Voa, bicudo!
Voa, sanhaço!
Vai, juruti,
Bico calado.
Muito cuidado!
Que o HOMEM vem aí!...(SANTOS; COSTA, 1998, p. 93).

Ao final, sugere-se aos alunos que comentem com seus vizinhos o trecho da música e desenvolvam a seguinte atividade prática:

- a) Pergunte se eles conhecem essa música.
 - b) Procure a letra completa e cante a música. Faça um coral
2. Na sua comunidade há pássaros soltos? Quais?
Anote os nomes. (SANTOS; COSTA, 1998, p. 93).

Conforme podemos observar no exemplo citado, a atividade prática sugerida – a ser realizada pelos alunos da 3ª série – não explora o que o autor denuncia na letra da música, não

problematiza a questão, apenas cita o problema. Esse descaso com as questões do campo é recorrente nos demais Guias de Aprendizagem.

O Guia de Aprendizagem de Estudos Sociais, da 2ª série, tem como temática “O lugar onde você vive”. Nesse guia, as autoras propõem que o desenvolvimento do assunto seja feito por meio de entrevistas com pessoas da família e da comunidade. O guia começa orientando a organização do cantinho dessa disciplina e, em seguida, apresenta a primeira atividade prática que os alunos devem realizar sob o tema “Minha escola tem história”.

Você conhece a história de sua escola?
 Quando foi criada?
 Para descobrir estas e outras informações sobre sua escola, você terá que:
 Entrevistar pessoas que saibam dar as informações sobre a escola;
 Pesquisar em documentos;
 Anotar e organizar informações.
 Você vai:
 Contar a história de sua escola;
 Elaborar uma linha do tempo. (CARMO, 1998, p. 9)

A atividade prática acima tem como base a realização de uma pesquisa na comunidade por meio de entrevistas e de pesquisa documental e é sugerida para alunos da 2ª série do ensino fundamental que ainda não têm noção de pesquisa, pois, conforme Saviani (2007, p. 46),

[...] com essa maneira de interpretar a educação, a Escola Nova, acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo.

Desse modo, a atividade proposta torna-se inviável em virtude da falta de pré-condições indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa, como, por exemplo, o conhecimento das técnicas de entrevista e de pesquisa documental, pois o guia apenas cita esses instrumentos de coleta de dados, como pesquisar fosse algo simples.

De modo geral, os guias caracterizam-se pela superficialidade com que apresentam os conteúdos de ensino, cujos comandos das atividades práticas são apresentados de forma imperativa e objetiva como, por exemplo: anote, observe, trabalhe, cante, brinque, diga, convide, mostre, explique, compare etc., não permitindo ao educando emitir seu ponto de vista. Tais atividades não favorecem o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, pois além dos aspectos supracitados, concebem o conhecimento como algo pronto e acabado, não dando margem à problematização, constitutiva de um dos fundamentos da pedagogia ativa.

3.2.4 Concepção de currículo

Ao analisarmos a concepção de currículo presente no PEA deparamo-nos com a superficialidade com que o assunto é tratado e, principalmente, com poucas referências relacionadas ao currículo. Os documentos apresentam mais informações sobre a forma de implantação e implementação do projeto do que sobre as bases teóricas que fundamentam a referida proposta.

Observamos, entretanto, que o currículo apresentado no Guia de Formação dos Professores (2005) tem como referência o conhecimento do aluno, “[...] intensamente relacionado com a vida da criança, contendo atividades desafiadoras, interessantes, não só para a formação integral do educando, mas também do professor” (MEC, 2005, p. 49). Ainda no mesmo documento, afirma-se que o currículo deve estar vinculado à *experiência natural e adaptado ao ambiente* (MEC, 2005, p. 54).

Essa forma de concepção evidencia a importância que a criança exerce no processo de organização dos conteúdos de ensino, pois é a partir de seus interesses, de suas motivações e suas necessidades que o currículo deve ser estruturado. Nessa perspectiva, os métodos e as técnicas de ensino são valorizados em virtude de possibilitar o desenvolvimento de experiências de aprendizagens significativas para as crianças.

No entanto, nesse Guia, o currículo também é apresentado como componente

[...] relacionado à oferta de conteúdos que são trabalhados na sala de aula, a partir 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 formado pelos elementos: Guias de Aprendizagem, Cantinhos de Aprendizagem Governo Estudantil e Comunidade. (MEC, 2005, p. 45).

Tal perspectiva concebe o currículo como um rol de conteúdos organizados para ser desenvolvido em sala de aula, diferentemente da concepção anterior, na qual a criança é o centro do processo, priorizando outros elementos, a saber: Guias de Aprendizagem, Cantinhos de Aprendizagem e Governo Estudantil.

Para o desenvolvimento dessa proposta, faz-se necessário a reorganização da escola em função dos Cantinhos de Aprendizagem e do Governo Estudantil, pois são atividades que carecem do envolvimento da comunidade escolar e local para a sua concretização. Por outro lado, os conteúdos de ensino previstos para as aulas são organizados e selecionados por especialistas, no âmbito da coordenação nacional do projeto, em conformidade com os acordos de empréstimos com o Banco Mundial (SANTOS; COSTA, 1998).

Essa forma de seleção e de organização do conhecimento demonstra o ordenamento do currículo de acordo com as orientações de organismos internacionais, nesse caso, o Banco

Mundial, o qual impõe aos Estados nacionais novas políticas curriculares.

Tais políticas curriculares fazem parte de um processo mais amplo de reformas no mundo da educação. Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização tem sido responsável pela submissão da educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado. (ROCHA, 2001).

Nesse sentido, a definição do conhecimento corporificado no currículo atende, sobretudo, aos interesses sociais e político-econômicos capitalistas. Essa interferência representa uma nova forma de se conceber a educação e o currículo. Segundo Haddad (2008, p. 36)

Os programas e ações do governo federal, e também dos estaduais que contam com financiamento do Banco Mundial têm sido formulados e negociados com pouca participação, supervisão e interferência das diversas organizações da sociedade civil brasileira.

A centralização da seleção do currículo na mão de um grupo de especialistas demonstra a sintonia do projeto¹⁸ com as orientações dos organismos internacionais. Essa forma de selecionar os conteúdos de ensino contrapõe-se à concepção de currículo proposta no Guia de Formação de Professores, a qual prioriza a criança, seus interesses e necessidades.

No Guia de Formação de Professores encontramos elementos característicos da pedagogia nova, tais como, a centralidade da criança no processo educativo, a valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, o estudo do ambiente no processo de aprendizagem (por meio da manipulação dos objetos e da realização de pesquisas na comunidade), a valorização do antiautoritarismo, da cogestão e do anti-intelectualismo (MEC, 2005).

Nesse documento, a infância é concebida como uma fase de desenvolvimento motor, psíquico e social, estimulada mediante um trabalho pedagógico que valorize, espontaneamente, a natureza ativa da criança. O currículo é pautado por uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação dos educandos na gestão da escola.

Nessa perspectiva, vida e educação estão intimamente relacionadas, pois fazem parte do mesmo processo, a saber: promover o desenvolvimento natural da criança. Para tanto, o currículo precisa estar vinculado à realidade e à natureza da criança para possibilitar o seu crescimento integral.

¹⁸ O PEA é uma proposta do BM para melhorar os índices de desempenho escolar nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, conforme já evidenciamos neste trabalho.

Nos Guias de Aprendizagem, porém, o currículo é apresentado como algo pronto e acabado, cabendo ao aluno apenas resolver as atividades programadas para cada disciplina. Conforme evidenciamos nos conteúdos de ensino, essas “tarefas” não favorecem uma aprendizagem ativa, assim como não possibilitam a vivência da democracia, conforme pensava Dewey.

Ao contrário, essa concepção insere-se na perspectiva tradicional de currículo, pois os conteúdos são separados da experiência e da realidade social dos alunos e organizados em função da progressão lógica dos assuntos, com ênfase nos exercícios de fixação da aprendizagem.

Dentro dessa discussão, a UFPA elaborou um relatório sobre o PEA, o qual evidencia que os Guias não têm relação com os educandos que vivem a realidade do meio rural, como também não valorizam a diversidade cultural do meio rural brasileiro. Não contribuem, portanto, para a formação de um sujeito transformador da realidade social. Nesse sentido, esse relatório destaca que:

Os guias da Escola Ativa, produzidos em série para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil não possibilitam, tampouco despertar interesses maiores em ‘mergulhar’ no trabalho pedagógico. Os livros não consideram as diferenças regionais, culturais, políticas e econômicas do povo do campo dos ‘muito Brasis’ distribuídos nessa imensa cartografia que acolhe o nosso povo. E com livros tão distantes dessa realidade, há pouca motivação para maior envolvimento, transformando o professor em mero executor e reproduzidor das instruções contidas nos ícones, engessando, dessa forma, a prática educativa. (FREIRE, 2008, p. 222)

A afirmação acima corrobora a análise que estamos realizando, na medida em que apresenta os Guias de Aprendizagem como um construto social que tem uma função de homogeneização da realidade campesina, desconsiderando as especificidades loco-regionais de forma a transformar-se em orientador da prática pedagógica.

Os Guias de Aprendizagem foram pensados para ser o guia curricular das classes multisseriadas. Com efeito, cada aula (com suas atividades, exercícios e procedimentos) é apresentada como possibilidade a ser reproduzida por alunos e professores.

O PEA apresenta o guia de aprendizagem como orientador pedagógico do trabalho do professor, em virtude de sua capacidade de nortear as atividades a serem realizadas pelos docentes no contexto da prática educativa.

Tal perspectiva se associa à valorização de uma matriz curricular a ser apresentada a todas as escolas, articulada à compreensão do valor de uma cultura comum. O livro didático é tido como um padrão curricular desejável, mesmo quando se considera a possibilidade de que ele seja modificado de alguma forma. A defesa de sua distribuição às escolas é primordialmente vista como a forma mais efetiva de

apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos e não apenas mais uma produção cultural dentre outras. (LOPES, 2007, p. 212).

Conforme exposto acima, podemos constatar que existem disparidades entre o que propõe o Guia de Formação de Professores e o que se materializa nos Guias de Aprendizagem, no concernente à concepção de currículo presente em tais documentos.

Podemos dizer, então, que a concepção de currículo presente no PEA tem como referência a perspectiva progressista desenvolvida por Dewey, por valorizar a criança como o ponto de partida e de chegada do ensino. Por outro lado, nos Guias de Aprendizagem, o currículo assume características da pedagogia tradicional em virtude de apresentar os conteúdos de ensino desarticulados da realidade dos sujeitos do campo, como verdades inquestionáveis.

Porém, ambas se contrapõem à proposta pedagógica das escolas do campo, assegurada no art. 5º das DOEBEC, a qual deve expressar “[...] a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009a). Além disso, precisa estar pautada em atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para um projeto de desenvolvimento sustentável.

Do mesmo modo, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, assegura no art. 7º o apoio pedagógico aos alunos do campo, assim como infraestrutura adequada, “[...] materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009b).

No entanto, o PEA vem na contramão desse processo de ampliação do direito à educação das populações do campo, pois sua concepção de currículo contrapõe-se ao que estabelece as DOEBEC, uma vez que não considera a realidade socioeconômica e política dessas populações. Dessa forma, não favorece o questionamento das identidades e/ou subjetividades presentes no currículo escolar, bem como o das relações sociais de produção efetivadas no campo e das relações de poder que fazem parte da seleção e da legitimação do conhecimento curricular.

Ao selecionar, organizar e modificar o currículo destinado aos alunos do campo intervém-se na definição da identidade desses sujeitos. O ato de selecionar os conhecimentos considerados válidos para um determinado grupo social envolve questões relacionadas às concepções de conhecimento, ser humano, escola e sociedade que se pretendem hegemônicas.

Podemos, pois, afirmar que o currículo é uma resposta, em termos de seleção e de organização do conhecimento, aos objetivos estabelecidos em contextos socio-históricos específicos.

A concepção de currículo está articulada a certos princípios que nos permitem compreender o que se propõe enquanto processo de ensino, conforme abordaremos no próximo tópico.

3.3. Os princípios curriculares do Projeto Escola Ativa

A proposta curricular do PEA é norteada pelos seguintes princípios: educação ativa, gestão democrática, educação para a solidariedade, interdisciplinaridade e contextualização, princípios considerados pelos idealizadores do Projeto como estando em oposição às práticas transmissivas, memorísticas e passivas da Pedagogia Tradicional.

O princípio de *Educação Ativa* tem como referência os ideais escolanovistas de educação, que propõem a construção de uma escola cuja referência seja a intenção de inovar a prática pedagógica, por meio de um ensino ativo e dinâmico, possibilitando o desenvolvimento da natureza da criança, que, *a priori*, é ativa, precisando, entretanto, de direcionamento e organização (BOTO, 2006).

Nessa perspectiva, a escola deve favorecer o desenvolvimento do aluno por meio de atividades elaboradas de acordo com os interesses da criança, de forma que possibilite a reconstrução individual e coletiva dos conhecimentos historicamente acumulados pela comunidade e pela sociedade em geral. Nessa concepção, a criança é

[...] o ponto de partida, centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. [...] Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. [...] Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo crescimento. (DEWEY, 1978, p. 46).

O professor, cuja tarefa é conduzir experiências concretas e pessoais que realmente possibilitem o crescimento e o desenvolvimento da criança, é visto como facilitador do processo de aprendizagem. Nesse sentido, “[...] o seu interesse não está na matéria de estudos como tal, mas como fator da experiência total e crescente da criança” (DEWEY, 1978, p. 56).

No Guia de Formação de Professores, a educação ativa é concebida como um dos pilares do projeto, constituindo-se na base do processo de ensino-aprendizagem. A criança é

considerada como um sujeito ativo que constrói suas ferramentas conceituais e morais. Assim:

A aprendizagem se dá pela apropriação e pela elaboração de conceitos que são processos ativos. Ninguém aprende se não agir na direção do aprender. A apropriação e a elaboração de conceitos são dois processos que, mesmo possíveis de serem compreendidos em separado, ocorre de forma tão imbricada que um não acontece sem o outro. Assim é correto afirmar que alguém se apropriou de determinado conceito, se tiver, também, elaborado em nível mental este mesmo conceito. (MEC, 2005, p. 54).

Dessa forma, segundo o referido documento, a aprendizagem se desenvolve mediante atividades que possibilitem a conexão entre conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática, as quais devem estimular o interesse dos educandos de modo que possa se envolver ativamente no processo educativo.

Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo. Neste sentido, acentua-se a importância de a educação partir do que as crianças sabem, da sua cultura e dos seus saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança e suas diferenças constituem a base da aprendizagem afetiva. (MEC, 2005, p. 54).

O guia em questão destaca que essa concepção se contrapõe à escola tradicional, na qual predomina a autoridade do professor e os conteúdos são concebidos como verdades a serem integralmente absorvidos pelos alunos, ou seja, segundo a concepção de escola tradicional

[...] o professor detinha o conhecimento. Era ele quem achava que sabia tudo e transmitia este conhecimento sem estabelecer um diálogo com o aluno, sem perceber o que este já sabia. Ao aluno cabia o lugar de mero receptor de informações. Ele devia ouvir, armazenar e decorar. A avaliação nada mais era que a devolução ao professor daquilo que ele mesmo havia ensinado. Servia para classificar o aluno entre bom ou mau aprendiz. Bom aluno era o que conseguia ser o mais fiel possível na reprodução dos conteúdos. (MEC, 2005, p. 47).

Ao se questionar a educação tradicional que valoriza a memorização, a transmissão do conhecimento, a centralidade do papel atribuído ao professor, observamos que, quando está em curso um trabalho ativo, todos esses fatores mudam, pois

[...] a proposta escola ativa é estruturada, levando em conta estratégias vivenciais que objetivam a aprendizagem; a participação, estimulando hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade e participação na gestão da escola pelos alunos; a melhoria da atuação dos professores em sala. (MEC, 2005, p. 48).

No entanto, as possibilidades de concretização desse princípio são limitadas em virtude da precarização dos espaços escolares, bem como pela forma de organização do trabalho pedagógico, porquanto, para o desenvolvimento de uma educação ativa faz-se necessário um ambiente que estimule a curiosidade das crianças, o uso de materiais didáticos

adequados para cada faixa etária e dos mais variados tipos, bem como a reorganização do ensino em função dos interesses dos educando.

Embora os componentes curriculares do PEA procurem articular as atividades teóricas às práticas, envolvendo alunos e comunidade, principalmente a partir dos Cantinhos de Aprendizagem, não podemos afirmar que tal proposta constitui a totalidade do currículo. Dessa forma,

O Projeto Escola Ativa ao exacerbar fundamentos psicopedagógicos e prescrições pedagógicas coloniza, fetichiza e coisifica o currículo ativo, restando práticas curriculares que efetivamente contribuam para a emancipação humana. (FREIRE, 2005, p. 204).

Em função do exposto, podemos considerar que o princípio da Educação Ativa não se materializa nas atividades práticas propostas nos Guias de Aprendizagem, visto caracterizarem-se como exercícios de fixação da aprendizagem, tal como preconizado pela concepção tradicional de educação. Essas atividades não partem do interesse da criança. Pelo contrário, foram previamente selecionadas e distribuídas sem a participação dos sujeitos aos quais se direcionaram tais materiais. Isso demonstra uma contradição entre a concepção de educação ativa proposta nos Guias de Formação de Professores e a materialização dessa ideia nos Guias de Aprendizagem.

Outro princípio também evidenciado no projeto é o da Gestão Democrática, o qual, por sua vez, corresponde a um princípio constitucional validado no artigo 206, inciso VI, da Carta Magna de 1988, princípio reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996). A democratização da gestão escolar – tal como proposta na Lei 9.394/96 art. 14 – envolve os princípios: “I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Essa concepção de gestão fundamenta-se no princípio da participação, a qual é apresentada como ferramenta indispensável à concretização da democracia na escola. Sendo assim, o envolvimento da comunidade escolar e local na definição da proposta pedagógica constitui ponto fundamental desse processo por assegurar autonomia pedagógica à escola, assim como a participação nos órgãos colegiados contribui para a democratização desses espaços e para a autonomia administrativa da escola. Os espaços de participação em discussão fazem parte do mesmo processo, isto é, da gestão da escola.

Conforme Luck (2006, p. 21), a gestão é

[...] um processo de mobilização de competência e de energia de pessoas

coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assenta-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos.

Evidenciamos no trecho acima que a gestão escolar é um processo coletivo de tomada de decisões. Por isso, para a sua concretização, é necessário:

[...] autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o envolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e recreativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 333).

Dessa forma, falar em gestão democrática implica reconhecer a escola como um espaço plural de tomada de decisões, no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro, visando, sobretudo, à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e a formação de cidadãos.

A gestão democrática da educação, [...] faz-se, na prática, quando se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos, e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização. (FERREIRA, 2009, p. 310).

De acordo com o exposto, em uma gestão democrática, a comunidade escolar e local participa da elaboração do projeto político-pedagógico, da definição das disciplinas e de seus respectivos conteúdos, decide sobre os instrumentos e as formas de avaliação e delibera sobre a aplicação dos recursos financeiros geridos pela escola.

No PEA, verificamos que a gestão democrática baseia-se na participação dos alunos na gestão escolar por meio do Governo Estudantil, conforme abaixo especificado:

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 na satisfação de suas necessidades e na solução de problemas da escola. Promove a participação e o trabalho cooperativo entre eles 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 liberdade para agirem livremente, assumindo as responsabilidades necessárias. Forma as crianças para o cumprimento de deveres e para o exercício dos seus direitos, para que, no futuro, desempenhem com responsabilidade o papel de adultos. (MEC, 2005, p. 71).

Dessa forma, o Governo Estudantil é apresentado no Projeto como instância responsável pelo desenvolvimento social, afetivo, moral e cívico dos educandos. Nessa visão, a vivência da gestão democrática na escola contribui para o exercício da democracia na sociedade.

Com a reformulação do PEA, o então Governo Estudantil foi redefinido e passou a ser denominado *Colegiado Estudantil*. Nessa mudança, buscou-se descentralizar as ações que antes eram polarizadas na figura do “presidente” para a instância dos comitês. Assim, o Colegiado Estudantil

[...] é um coletivo de representante dos comitês, propostos pelo Programa Escola Ativa como forma de favorecer a implementação da gestão democrática e fortalecer a participação dos(as) educandos(as) e da comunidade. Sua função é estimular a auto-organização por meio de decisões coletivas, do planejamento e da execução de tarefas, assim como da coordenação de assembléias. (MEC, 2009, p. 43-4).

Nessa nova organização, o Colegiado Estudantil continuou com a função de promover a gestão democrática por meio da participação dos alunos e da comunidade nas decisões colegiadas, além de ser ratificado como um dos elementos fundamentais na implementação da proposta curricular.

A atuação dos comitês permeará todas as atividades do currículo durante o ano letivo. Para garantir o êxito na gestão escolar, a(o) educadora(or), os(as) educandos(as) e a comunidade deverão elaborar projetos em consonância com temáticas de caráter social que estimulem a ampliação do currículo e proporcionem contribuições para o desenvolvimento social. (MEC, 2009, p. 46).

Nessa reformulação, encontramos a referência ao conselho escolar como instância democrática, cuja atribuição é “[...] deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, e financeiras. Ele constitui-se num espaço vital para a formação participativa de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem” (MEC, 2009, p. 43).

No que respeita ao Colegiado Estudantil, procurou-se ampliar as instâncias de tomada de decisão por meio dos comitês. Contudo, a metodologia de escolha dos representantes dos alunos nos referidos comitês, para compor o colegiado, continuou a mesma, isto é, deu-se continuidade à realização de eleições diretas pelos alunos para escolhê-los. Assim deixa-se subentendido que o autogoverno dos estudantes, além de potencializar a gestão democrática, pode favorecer a reconstrução da vida em sociedade. Nesse sentido, o currículo deve refletir os valores democráticos que fazem parte do contexto da vida social, inclusive por meio da realização de eleições entre os alunos para que os mesmos possam se preparar para viver esse processo no contexto social mais amplo (MEC, 2005). Compreendemos, então, é por meio da democracia representativa, o PEA pretende desenvolver a educação para a cidadania.

Essa ideia de democracia faz parte do pensamento escolanovista de educação, no qual a gestão democrática da escola circunscreve-se ao envolvimento dos alunos nas atividades de ensino mediante a organização das tarefas e das rotinas escolares. Nessa perspectiva, a escola é pensada como uma sociedade em miniatura capaz de favorecer a vivência de situações análogas às da sociedade, de modo a despertar o espírito democrático nos alunos. Referindo-se a essa questão, Dewey (2002, p. 35) salienta:

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e favorecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efectiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna admirável e harmoniosa.

Essa concepção de gestão democrática proposta no PEA não atende aos princípios legais estabelecidos na Constituição Federal (1988) e na LDB 9.394/1996, que exige a participação da comunidade escolar e local na elaboração da proposta pedagógica da escola. No referido projeto, essa participação torna-se inviável em virtude da proposta pedagógica e do currículo escolar já virem prontos para serem executados.

A concepção de participação presente no projeto limita-se à atuação dos alunos no Colegiado Estudantil.

Essa forma de participação é, [...] tipicamente praticada nas sociedades e organizações democráticas. Ela pode, no entanto, ser expressa como um arremedo de participação e como uma falsa democracia. Isso porque, considerando o sentido clássico de democracia como governo do povo, pelo povo e para o povo, participação não significa simplesmente delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho (LUCK, 2006, p. 42).

É válido destacar que a escolha dos representantes dos alunos para compor os comitês por meio de eleição não garante, por si só, uma vivência democrática participativa na escola “[...] uma vez que dissociada de uma prática de participação plena, restringe-se a simples substituição de pessoas no poder, ou legitimação de sua permanência, sem entrar no mérito da forma de atuação democrática” (LUCK, 2006, p. 43).

Diante disso, podemos afirmar que a gestão democrática proposta no PEA está esvaziada de seu conteúdo pedagógico em virtude da não participação da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola e, sobretudo, de seu conteúdo político, de seu sentido de mobilização e organização dos sujeitos na concretização de objetivos educacionais comuns.

No art. 10 das DOEPEC, a gestão democrática é concebida como um mecanismo que possibilita “[...] estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos

sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009a). Por seu intermédio, almeja-se contribuir:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009a, art. 11).

Nessa perspectiva, a gestão democrática deve promover a autonomia das escolas por meio do fortalecimento dos Conselhos Escolares, bem como assegurar à escola a prerrogativa de elaborar a proposta pedagógica mais viável para a comunidade, implementá-la e avaliá-la. Essa concepção de democracia vai além da proposta no PEA, pois amplia o sentido de participação e envolve outras organizações sociais na tomada de decisões.

Outro princípio que fundamenta a proposta curricular do PEA é a *Educação para a Solidariedade*. Apesar da pouca referência a esse princípio nos documentos analisados, não podemos desconsiderar a importância que assume na atualidade em virtude do sentido de mobilização social que visa promover e, acima de tudo, por colocar-se na contramão dos movimentos sociais do campo. Tal princípio objetiva desenvolver nos indivíduos sensibilidade para adesão voluntária à causa do outro, principalmente dos mais carentes.

Trata-se de ajudar, de alguma maneira, a construir alguns valores, desenvolver atitudes e potencializar ações que possibilitem o avanço das redes de uma *cultura da solidariedade*, a qual transforme os hábitos de pensar e de agir centrados no próprio interesse, [...] em uma maneira de pensar e de agir centrada no interesse global do mundo e, em especial dos mais carentes. (SEQUEIROS, 2000, p. 21).

Nesse sentido, educar para a solidariedade significa

[...] acompanhar o educando para que ele encontre seus próprios sistemas de valores, para que canalize suas energias mais humanas para metas mais solidárias; ajudá-lo a sair do próprio egoísmo. (SEQUEIROS, 2000, p. 11).

O desenvolvimento desse sistema de valores nos educandos requer, por conseguinte, uma pedagogia orientada por valores solidários.

A educação para a solidariedade é apresentada no Guia de Formação de Professores (2005) como uma finalidade da educação, cujo objetivo é formar cidadãos críticos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais solidária. Já as orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras (MEC, 2009, p. 28) visam:

[...] criar condições para a aprendizagem voltada para a compreensão da realidade social na qual a criança está inserida. Para isto, busca estimular vivências que objetivam a aprendizagem, a colaboração, o companheirismo e a solidariedade, envolvendo e valorizando todas as formas de organização social.

Porém, apesar de ser um dos princípios do projeto, nos documentos oficiais do PEA, é apenas citada a necessidade de se educar para a solidariedade, não havendo referências teóricas que subsidiem o desenvolvimento de uma educação que se pretende solidária. Com efeito, o referido princípio é apenas enunciado.

Segundo Sequeiros (2000), educar para a solidariedade é um dos grandes desafios da educação no futuro, cuja função é sensibilizar, principalmente, os mais jovens, a terem uma atitude de empatia com os desfavorecidos do mundo.

O que se pretende com a *educação para a solidariedade* é uma autentica revolução da sensibilidade. Trata-se de criar, progressivamente, uma nova consciência internacional nas crianças, nos jovens e nos adultos, que leve a uma transformação dos valores habituais e das práticas sociais para que adotem uma posição e intervenham efetivamente em favor dos pobres e carentes deste mundo, para se conseguir, assim, uma sociedade mais igualitária e mais justa. (SEQUEIROS, 2000, p. 21).

Nesse sentido, educar para a solidariedade exige um currículo fundado no desenvolvimento de valores solidários e de cooperação que possibilite mudança de atitudes nos educandos. Para tanto:

É necessário oferecer aos educadores e as equipes escolares algumas pautas didáticas sobre como educar para a solidariedade em uma sociedade de cultura predominantemente não-solidária. Essas pautas incluem uma delimitação dos conteúdos escolares da solidariedade, a escolha dos conceitos estruturais e a sequência desses conceitos em função das etapas educativas. Dessa forma pretende-se provocar uma mudança conceitual, metodológica e, sobretudo, atitudinal, necessárias para a transformação dos sistemas de valores que possam fundamentar o sentido de uma vida mais solidária. (SEQUEIROS, 2000, p. 11).

Essa perspectiva de formação de cidadãos “críticos”, capazes de se engajar na escola, na comunidade e na sociedade de uma forma geral, demanda uma nova postura docente, em particular, relativamente à concepção de ser humano e de sociedade que se objetiva fortalecer por meio da educação. Sendo assim, a aprendizagem deve estar relacionada à vida social em todos os seus níveis de organização por meio do trabalho cooperativo, dentro e fora do espaço escolar.

A educação para a solidariedade pauta-se, portanto, pela lógica do despertar para o desenvolvimento de atitudes solidárias frente às mazelas sociais, principalmente, por intermédio do envolvimento dos educandos em projetos sociais vivenciados na escola. Essa nova demanda social exige sujeitos ativos, empáticos e, acima de tudo, solidários.

Com base na perspectiva de educação para a solidariedade, apresentada por Sequeiros (2000), percebemos que tal princípio educacional cumpre uma função social fundamental na manutenção da concepção de desenvolvimento econômico atual ao pretender estabelecer uma rede de cooperação social pautada na solidariedade entre pessoas, povos e nações, para “amenizar os problemas sociais” gerados pelo “modelo” neoliberal de produção.

Em nenhum momento são questionadas as relações de exploração e de subordinação que caracterizam a realidade social, a má distribuição da riqueza produzida, a precarização e, até mesmo, a falta dos serviços de saúde nas comunidades do campo, enfim, a ausência do Estado na implementação de políticas públicas sociais. Trata-se, portanto, a nosso ver, de responsabilizar a sociedade civil, por meio das ONGs, associações, ações voluntárias etc. para assumirem um papel que é do Estado.

Essa proposta dá as costas à luta dos movimentos sociais que reivindicam políticas públicas, que atendam às necessidades do campo. O problema não é ser solidário, mas tornar a solidariedade a única ação capaz de mobilizar as pessoas em prol do bem comum. Isso significa esvaziar a luta dos movimentos sociais do campo de seu conteúdo político-ideológico, comprometido com os problemas que afligem a população camponesa.

Outro princípio que fundamenta o PEA é a *interdisciplinaridade*. A preocupação com currículos mais globalizados e interdisciplinares surgem no campo da Psicologia, em decorrência da incapacidade de as disciplinas compreenderem a realidade de forma global (SANTOMÉ, 1998). Em virtude dessa fragmentação do conhecimento, a interdisciplinaridade propõe compreender a realidade de forma complexa e una, uma vez que todos os conhecimentos das diversas ciências partem da mesma realidade, por isso, estão interligados por vínculos de profunda afinidade (LUCK, 1994). Nesse sentido, afirma a autora (1994, p. 59-60):

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento [...].

No contexto escolar, a interdisciplinaridade propõe a superação da fragmentação do conhecimento diluído no campo das disciplinas, bem como a superação da ruptura entre esses conhecimentos e a realidade social.

Ainda conforme Luck (1994, p. 64), a interdisciplinaridade é

[...] o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de integração das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante

uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Essa forma de conceber a interdisciplinaridade pressupõe o envolvimento dos professores no processo de planejamento das atividades curriculares, visando promover a integração entre as disciplinas escolares e a realidade social dos educandos, cujo objetivo é o da formação de cidadãos críticos ante os problemas sociais.

Para Fazenda (1999, p. 17),

No projeto interdisciplinar não se *ensina*, nem se *aprende*: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do *envolvimento* – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às instituições a ele pertencentes.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é concebida como uma atitude, uma postura adotada pelo professor e pela instituição de ensino diante dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos. Assim sendo, é um processo que exige envolvimento e comprometimento com a educação.

Ainda sobre esse fator preponderante para a educação, afirma Santomé (1998, p.73):

A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais.

Nessa linha de pensamento, a interdisciplinaridade propõe uma transformação na forma de conceber a relação entre as diversas áreas do saber, possibilitando o desenvolvimento de novas metodologias de pesquisa e, conseqüentemente, de novos conhecimentos.

As definições apresentadas partem da concepção de que a produção do conhecimento é disciplinar e depende do engajamento e do envolvimento pessoal para a superação dessa fragmentação. Isso significa dizer que a interdisciplinaridade está atrelada a uma forma de organização curricular, haja vista que

[...] para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolve-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares. (SANTOMÉ, 1998, p. 61).

Dá a necessidade da interdisciplinaridade enquanto estratégia organizativa e

metodológica no processo de definição da proposta curricular e das funções que esta deve assumir em cada contexto.

No guia Formação de Professores (2005), a interdisciplinaridade é concebida como elemento articulador entre os Guias de Aprendizagem, os Cantinhos de Aprendizagem, o Governo Estudantil e a Comunidade. É por meio desse princípio que se pretende desenvolver a integração entre os elementos que compõem a proposta curricular e destes com as áreas do conhecimento. Assim, a sala de aula é considerada como

[...] um laboratório, um espaço pedagógico, onde os alunos experimentam e avaliam idéias e hipóteses levantadas sobre os fatos ou fenômenos naturais ou tecnológicos, pedagógicos ou presentes no dia a dia e que constituem objetos de estudo de todas as áreas do conhecimento. (MEC, 2005, p. 160).

Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem parte de situações problemas que visam integrar as várias disciplinas na organização do novo conhecimento, “[...] abrindo caminhos para a formulação de uma concepção educativa capaz de avançar em relação à mera classificação disciplinar e seriada” (MEC, 2009, p. 39).

No mesmo documento, a interdisciplinaridade é também apresentada como uma forma de se entender a realidade do contexto social em que a escola está situada, sendo o princípio por meio do qual se pretende estabelecer a inter-relação entre as disciplinas.

[...] a realidade é uma realidade interdisciplinar. Nela pode-se encontrar relações entre o Português, a Matemática, a Geografia, a história e as Ciências. Com apoio dos cantinhos de aprendizagem é possível buscar conexão entre história local e a geral, percorrendo os espaços geográficos e territoriais, as literaturas, a matemática, a história, etc, que fazem parte de todo o ambiente que envolve e toca a criança. (MEC, 2009, p. 38).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é vista como uma relação que se estabelece entre as diversas áreas do conhecimento, mediada pelos cantinhos de aprendizagem. Nesses documentos, a interdisciplinaridade aparece apenas como uma atitude metodológica no tratamento das áreas de conhecimento. Assim sendo,

[...] o documento acaba por seguir a uma postura adotada por seus(suas) elaboradores(as), que é a de esquecer o caráter polissêmico de alguns conceitos, adotando uma dada concepção como sendo a única existente. Numa clara atitude de falsificação do consenso, o documento silencia sobre a pluralidade de compreensões existentes no que diz respeito a interdisciplinaridade [...]. (ROCHA, 2001).

A interdisciplinaridade é apresentada como um mecanismo de superação do caráter disciplinar e seriado do PEA. Essa constatação nos leva a questionar a proposição de uma estrutura curricular que tem como base o “modelo” seriado, haja vista ser direcionado especificamente para atender às classes multisseriadas que historicamente têm sido

organizadas em função dessa estrutura. Além disso,

[...] podemos afirmar que as práticas interdisciplinares propostas nesses documentos oficiais farão com que os(as) alunos(as) aprendam cooperar, mas não a pensar em termos interdisciplinares. Eles(as) em sala de aula aprenderão a praticar ações transdisciplinares. Desta forma, na escola e na vida prática espera-se deles(as) que apenas apliquem regras de uma cadeia de ações tal como um técnico no seu quefazer metódico. (ROCHA, 2001).

Isso significa dizer que a interdisciplinaridade proposta no PEA limita-se a questões meramente metodológicas relacionadas à atitude pessoal, ao desenvolvimento da capacidade técnica e ao caráter instrumental.

Com relação ao princípio da *contextualização* que identificamos na proposta curricular do PEA, podemos dizer que um dos argumentos mais decisivos em prol de um currículo pautado nesse princípio, de acordo com Santomé (1998, p. 28), é a de John Dewey, uma vez que

[...] contribuiu de um modo mais decisivo para reconceitualizar o campo da educação básica, frisando a necessidade de ligar o âmbito experiencial escolar ao ambiente, concebido este em sua acepção mais ampla. A escola deve fazer com que meninos e meninas possam reconstruir a experiência e o conhecimento característicos da sua comunidade. [...] a escola deve representar a vida presente, uma vida tão real e vital para a criança como a que vive em sua casa, no bairro ou no campinho de futebol. (SANTOMÉ, 1998, p. 28).

No PEA, a contextualização é exigência da própria metodologia do projeto como estratégia para garantir a conexão entre os conteúdos e a realidade, por meio da experimentação e da socialização dos conhecimentos; por conseguinte, “[...] os conceitos científicos devem ser traduzidos e adaptados ao nível da criança através de atividades adequadas” (MEC, 2009, p. 34). Nesse sentido, a sala de aula é considerada como um laboratório, tendo em vista que,

[...] quando concebidas dessa forma, pode ser considerada como um espaço onde o professor desenvolverá tanto atividades que necessitam de material específico e local apropriado para sua realização, quanto aquelas cujo objeto de investigação se encontre fora da sala de aula, ou mesmo fora do âmbito escolar, pois é um laboratório vivo e fascinante. (MEC, 2005, p. 161).

Ainda de acordo com o mesmo documento,

[...] o ensino, encarado sob este prisma, será mais instigante e mais dinâmico, se os alunos compreenderem melhor os mecanismos de adaptação, o comportamento e a interação existente entre os diferentes processos (MEC, 2005, p. 161).

O que se percebe é que a proposta de contextualização contida no PEA está pautada na ideia de reelaboração dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade por meio de atividades coletivas e individuais. Porém, tal perspectiva não questiona o papel político e

ideológico do conhecimento que se torna hegemônico no currículo escolar. De acordo com Rocha (2001),

É em nome do consenso que os defensores do construtivismo preferem contextualizar ao invés de problematizar. Longe deles(as) colocar em questão a quem pertence o conhecimento que é ensinado na escola, por que ele é ensinado de uma determinada maneira e principalmente por que a cultura dos(as) excluídos(as) não tem lugar nos conteúdos ensinados. Há indubitavelmente perpassando essa prática uma concepção política de entender forma e conteúdo, acarretando, conseqüentemente, nessa maneira de selecionar os conteúdos a serem ensinados, bem como na maneira de abordá-los e ensiná-los.

Por isso, consideramos que tal princípio tem como função garantir a conexão entre o conhecimento científico e a realidade, entre a escola e a comunidade sem problematizar as relações de poder que fazem parte do processo de seleção e de organização do conhecimento que é ensinado na escola. Nesse sentido, priorizam-se as questões metodológicas em detrimento das questões ideológicas, de reprodução cultural e social que permeiam os conteúdos escolares.

Os princípios de educação ativa, gestão democrática, educação para a solidariedade, interdisciplinaridade e contextualização dão suporte ao desenvolvimento de uma concepção de currículo pautada nos ideais escolanovistas da educação, sobretudo, nas ideias de Dewey, pois foram concebidos no interior de uma perspectiva de ensino cuja base é a pedagogia ativa, em que o aluno é o centro do processo. Basearam-se, portanto, em uma democracia pautada no protagonismo juvenil em detrimento da participação de outros sujeitos que são parte da comunidade e da escola, na interdisciplinaridade como mecanismo para superar o paradigma disciplinar e seriado e na contextualização como estratégia para garantir a relação entre os conhecimentos escolares e a realidade dos educandos.

No próximo tópico, ampliaremos a discussão a partir da concepção de organização curricular presente no PEA, destacando os principais elementos que definem a referida organização.

3.4. A organização curricular prescrita no Projeto Escola Ativa

Para analisarmos a concepção de organização curricular, utilizamos como referência os Guias de Aprendizagem e os Cantinhos de Aprendizagem haja vista considerarmos os mesmos centrais para a compreensão dessa organização.

Os Guias de Aprendizagem mantêm a organização do ensino em função da seriação, assim como os conhecimentos escolares continuam estruturados em função das áreas de conhecimento, a saber: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

De acordo com o Guia de Formação de Professores (MEC, 2005), os Guias de

Aprendizagem foram organizados em função dos diversos níveis de desenvolvimento dos alunos, visando promover uma educação que respeite a criança e seu crescimento. Os conteúdos de ensino foram pensados para atender às necessidades e à realidade dos alunos e para promover incentivo à pesquisa, ao estudo e à formação permanente. São considerados adequados a cada realidade escolar, pois apresentam textos instigantes e interessantes que chamam a atenção dos alunos, além de promover mudanças nas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Por isso, são apresentados como padrão curricular desejável.

Outras vantagens associadas aos guias são:

- Possibilitam que os alunos avancem no seu próprio ritmo de aprendizagem e sejam aprovados com flexibilidade;
- Integram conteúdos, processos e prática pedagógica;
- Promovem a aprendizagem cooperativa mediante a interação permanente dos alunos com seus companheiros, com professores e com o seu ambiente físico e social;
- Promovem o desenvolvimento da capacidade de pensar, de raciocinar criticamente e de se comunicar;
- Promovem uma aprendizagem significativa, estimulando o aluno a colocá-la em prática e aplicá-la em situações cotidianas, particularmente com sua família e comunidade;
- Promovem uma relação mais estreita entre a comunidade e a escola e o estímulo e apoio dos pais às atividades desenvolvidas pelo aluno;
- Promovem a avaliação diagnóstica, processual e formativa e a retroalimentação permanente;
- Levam em consideração os conhecimentos dos alunos e seus interesses;
- Promovem a construção social de conhecimentos;
- Dinamizam a utilização de diversos recursos de aprendizagem, de portadores de textos e de materiais didáticos dos Cantinhos de Aprendizagem;
- Desenvolvem temas fundamentais dos planos e programas de estudo, permitindo que estes sejam adequados em nível regional, municipal e estadual e às condições, características, recursos e necessidades de cada comunidade;
- Permitem a sequenciação adequada do plano de estudo e de conteúdos e processos, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos;
- Facilitam a gestão da classe multisseriada, o planejamento e o desenvolvimento das aulas do professor;
- Favorecem a atualização permanente dos conhecimentos dos professores, colocando-os na postura de eternos aprendizes [...]. (MEC, 2005, p.108-9).

Além disso, são considerados como o elemento da metodologia ativa que auxilia o professor no desenvolvimento das atividades direcionadas às diferentes séries e matérias, promovendo e valorizando a autoaprendizagem dos alunos

[...] o que facilita a centralização do processo de aprendizagem do aluno, valoriza seus conhecimentos prévios, promove o pensamento lógico e a construção social do conhecimento por meio do trabalho de grupo. (MEC, 2005, p. 105).

Conforme consta no Guia de Formação de Professores (MEC, 2005), os Guias de Aprendizagem estimulam a comparação dos conhecimentos adquiridos com os novos, favorecem o questionamento e a problematização da realidade, além de proporem atividades

que o aluno pode desenvolver individualmente, com a sua família ou com membros da comunidade.

Em classes multisseriadas, nas quais o professor precisa atender alunos e preparar aulas para quatro ou mais série diferentes e em todas as matérias, essa estrutura é fundamental. Por isso foram elaboradas atividades que estimulam a autonomia e a aprendizagem cooperativa. Além disso, há uma interação dinâmica com outros elementos da Escola Ativa como os Cantinhos de Aprendizagem, o Governo Estudantil e as relações escola-comunidade. (MEC, 2005, p. 106).

Os Guias de Aprendizagem assumem a função de currículo prescrito do PEA, pois as atividades de ensino previstas para serem realizadas pelos alunos que fazem parte do projeto estão circunscritas nas propostas desses livros. Isso significa dizer que são os elementos centrais do currículo, definindo, inclusive, sua estrutura organizacional e assumindo a função de orientadores da prática pedagógica em virtude de sua capacidade de nortear as atividades a serem realizadas por alunos e professores no contexto da sala de aula.

Os Guias de Aprendizagem mantêm a organização curricular estruturada em função das áreas do conhecimento, a saber: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Essas áreas permanecem como mobilizadoras dos conteúdos, bem como mantêm a organização seriada, pois o conhecimento escolar continua estruturado em função das séries. Esses aspectos demonstram que o PEA não implicou avanços no sentido de romper com o paradigma seriado e disciplinar que, historicamente, tem caracterizado o ensino nas classes multisseriadas.

Com relação aos Cantinhos de Aprendizagem, o Guia para a Formação de Professores da Escola Ativa (MEC, 2005) apresenta-os como espaços montados pelos alunos, pelos professores e pela comunidade, com pequeno acervo de livros, plantas, objetos ou animais. São considerados como meio para “[...] proporcionar ao aluno oportunidade de vivenciar, no espaço escolar, os conteúdos dos guias de aprendizagem e das atividades complementares” (MEC, 2005, p. 147).

A função dos Cantinhos de Aprendizagem é potencializar o desenvolvimento da pesquisa, considerada uma das atividades centrais na metodologia ativa em virtude de possibilitar a construção e/ou reconstrução dos conhecimentos pelo aluno.

Quanto à organização dos Cantinhos de Aprendizagem, as orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores (MEC, 2009, p. 54-5) orienta que:

- O material de uso dos(as) educandos(as) estejam dispostos de forma acessível, de modo que eles possam ter autonomia no seu uso.
- As produções individuais e coletivas dos(as) educandos(as) sejam dispostas nas paredes dos Cantinhos de Aprendizagem construindo um ambiente atraente e valorizando o seu trabalho. Entretanto, os demais espaços da sala de aula também

podem ser explorados.

- Os materiais utilizados nos cantinhos de Aprendizagem possam ser sempre atualizados, tendo-se o cuidado para que não aconteça a poluição visual na sala de aula.
- O espaço de trabalho esteja sempre organizado e limpo para proporcionar um ambiente de estudo agradável. O(a) educando(a) pode ficar responsável por essa organização, através da divisão de grupos e tarefas.

A utilização dos cantinhos exige, inicialmente, que o professor apresente para a turma os “[...] conteúdos a serem tratados nos Guias de Aprendizagem, para que os alunos organizem e selecionem os materiais que atendam aos temas propostos para a realização das atividades” (MEC, 2005, p. 160). Desse modo, os materiais dos referidos Cantinhos devem ser organizados de acordo com as áreas de conhecimento, ou seja, devem ser de Matemática, de Língua Portuguesa, de Ciências Naturais, de Geografia, de História, de Artes e de Ensino Religioso. Neles são reunidos, conforme estabelecido na Resolução nº 56, art. 3º, inciso II,

[...] materiais de pesquisa, subsídios para as aulas a fim de propiciar a experimentação, comparação e socialização de conhecimentos. Devem ser montados pelos educandos, educadores e comunidade, com acervo de livros, plantas, informações sobre animais, objetos socioculturais relacionados à cultura local e às áreas de conhecimento. (MEC, 2010).

Desse modo, os Cantinhos de Aprendizagem permitem trabalhar de forma prática os conhecimentos teorizados nos guias, em um ambiente organizado e rico em materiais didáticos, favorecendo a participação e o envolvimento dos alunos com a realização das atividades e promovendo a socialização e a troca de experiências de aprendizagens. Por isso,

Não importa se esta sala é grande ou pequena ou se a pintura foi feita com tinta acrílica ou cal. Não importa se o chão é de cimento ou lajota. Não importa se o muro é de cortiça ou se é apenas um varal no qual é pendurado o que foi produzido. O que realmente importa é que a sala de aula seja um espaço acolhedor, onde os alunos tenham intimidade e interação. (MEC, 2005, p. 147).

Os Cantinhos de Aprendizagem são propostos como espaços de pesquisa das diversas áreas do conhecimento, exposição dos trabalhos dos alunos, além de um ambiente que estimula o desenvolvimento ativo dos educandos.

No entanto, tal método tem sido criticado pelo fato de contribuir para o esvaziamento do ensino e para o empobrecimento do desenvolvimento da pesquisa. Para Saviani (2007), o ensino não pode ser considerado um processo de pesquisa e transformá-lo em tal processo é artificializá-lo. Destarte, na perspectiva escolanovista, o conhecimento é tratado de forma superficial, desconsiderando o acúmulo teórico já existente.

Observamos também que o espaço físico da sala de aula não é um elemento importante na Escola Ativa, já que pode ser de qualquer jeito, desde que seja um espaço

acolhedor. Isso significa que não há preocupação com a precarização dos espaços escolares, problema que é, historicamente, recorrente nas escolas do campo, devido à ausência de políticas públicas que contemplem essa demanda. São espaços que não estimulam os professores e os alunos a permanecerem na escola, nem a se sentirem bem acolhidos.

A proposição de um ambiente escolar “[...] vivo, dinâmico, atraente, calmo e eficaz, oportunizando aos alunos uma aprendizagem significativa e o prazer em conviver e aprender” (MEC, 2005, p. 147) precisa ser problematizada. Primeiro, deve-se pensar em um espaço com padrões adequados e, segundo, compreender que sala de aula é também um espaço de conflito de ideias, de questionamentos e de proposições.

A organização curricular presente nos Cantinhos de Aprendizagem fortalece a organização disciplinar do currículo, não diferindo da estrutura que tem caracterizado a educação do campo. Desse modo, a ideia de um ensino contextualizado e interdisciplinar articula-se ao desenvolvimento de competências, ao saber fazer e ao esvaziamento da capacidade crítica dos educandos.

Procuramos destacar, por meio da análise documental da proposta curricular do PEA, que este projeto é uma ação política direcionada para as classes multisseriadas cuja base teórica está vinculada aos ideais escolanovistas de educação, pautados, sobretudo, no pensamento educacional de John Dewey. Sua materialização, porém, por meio dos Guias de Aprendizagem, tem como suporte a perspectiva tradicional de educação.

Tal perspectiva teórica justifica-se pela compreensão de educação do campo desvinculada de suas raízes sociopolíticas, sem compromisso com os problemas que historicamente transformaram o campo em lugar de conflitos, de lutas e de resistência, marcado pela violência nas suas mais diversas formas e, sobretudo, pela ausência do Estado.

Procuramos evidenciar também os limites do PEA ante as reivindicações dos sujeitos do campo, a contradição existente entre a promulgação de uma legislação que reconhece a singularidade da educação campesina e a implantação e implementação de um projeto que apresenta uma proposta de educação homogênea, desvinculada da realidade social, política e econômica do campo. A oposição entre o que é assegurado nas legislações educacionais para o campo e as ações efetivadas revela o descompasso existente entre o proclamado e o instituído no âmbito das políticas educacionais para o meio rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos, ao longo desta pesquisa, a concepção de currículo do Projeto Escola Ativa, a partir dos documentos que compõem a proposta curricular do referido projeto. Problematicamos a concepção de currículo implementado pelo PEA nas classes multisseriadas, além de questionarmos os princípios curriculares, a estratégia de organização curricular e as convergências e/ou divergências existentes entre a proposta curricular do Projeto Escola Ativa e as prescrições curriculares presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Para tanto, situamos, historicamente, as prescrições curriculares para a educação do campo no Brasil por meio dos documentos oficiais. Nesse percurso, destacamos que as reivindicações em prol de uma educação voltada às necessidades específicas do campo surgiram no início do século XX, estando inicialmente associadas aos interesses dos setores agrário e industrial, com o objetivo de combater o crescimento do êxodo rural e o consequente “inchaço” dos centros urbanos. Tais objetivos, de natureza político-econômica, foram cumpridos por meio de ações de natureza educativa, as quais incentivaram a volta e/ou a permanência do homem no campo.

Destacamos as prescrições curriculares para a Educação do Campo a partir das legislações nacionais, primeiramente, com base nas Leis Orgânicas do Ensino, mais especificamente, no Decreto-lei nº 8.529/46, que regulamentou o ensino primário, e no Decreto-lei nº 9.613/46, que estabeleceu o ensino agrícola, por estarem diretamente relacionados à educação no meio rural.

Identificamos que as referidas leis favoreceram a implementação de uma educação diferenciada para a classe trabalhadora, fortaleceram o desenvolvimento da agricultura por meio da institucionalização do ensino técnico, mantendo, sempre, o objetivo de fixar o homem ao campo. Constatamos, ainda, que o desenvolvimento do ensino em áreas rurais – muito embora regulamentado pelas mesmas normas que os destinados às populações urbanas – possui especificidades que o diferenciam, pois a ação educativa direcionada ao campo tem como intencionalidade a inserção dos alunos no trabalho produtivo (CALAZANS; CASTRO; SILVA; 1981).

No que diz respeito às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, identificamos que o currículo presente na lei nº. 4.024/61 manteve a concepção progressista de educação, pautada na Lei Orgânica do Ensino Primário, atendo-se apenas à definição da forma de organização das disciplinas, ao número de matérias que poderiam ser ofertadas em cada nível

de ensino e à distribuição de atividades práticas e teóricas. Com efeito, o currículo é concebido como uma questão meramente organizacional.

Já na lei nº. 5.692/71, o currículo deixou de focar as questões psicopedagógicas centradas no interesse dos educandos, tal como proposto na lei anterior, para centrar-se nas questões de planejamento, metodologia, avaliação e organização, constituindo-se em uma questão meramente técnica.

Foi somente a partir da lei nº. 9.394/96, que começamos a perceber o reconhecimento de que a educação no meio rural precisa ser diferenciada. Nesse sentido, destacamos os artigos 23, 26 e 27 como referência na intenção de construção de um currículo que atendesse às especificidades locais e regionais, sem perder de vista seu caráter nacional, estabelecido por meio da base comum nacional.

Nessa perspectiva, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) – Resolução CNE/CEB Nº. 1 –, de 3 de abril de 2002, significou a oficialização, na política educacional brasileira, da necessidade de uma educação que atendesse às especificidades dos sujeitos e das escolas do campo. Essa resolução, embora tenha sido gestada no âmbito das reformas implementadas pelo Estado neoliberal, articulada às diretrizes curriculares nacionais, apresentou avanços significativos no reconhecimento das especificidades das escolas do campo.

Destacamos que – na contramão desse processo de construção de uma concepção de currículo que atenda às demandas dos sujeitos do campo em consonância com a ampliação do direito à educação dessas populações – o governo brasileiro implantou o Projeto Escola Ativa nas classes multisseridas, visando atender aos alunos das 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Tal projeto corresponde a uma experiência transposta da Colômbia, denominada de *Escuela Nueva* ou *Escuela Activa*, tendo sido implantada no Brasil, em 1997, por meio do Projeto Nordeste, para atender aos estados e municípios dessa região.

A adoção desse projeto, por parte do governo federal, foi justificada em virtude da ausência de metodologias adequadas ao atendimento de classes multisseriadas que apresentavam – e ainda apresentam – altos índices de evasão, reprovação e distorção idade-série, além de professores despreparados para lidar com uma organização escolar diferenciada.

O Projeto Escola Ativa, tal como implantado no Brasil, tem suas bases teóricas fundamentadas na concepção escolanovista de educação, sobretudo, nas ideias de Dewey, para o qual, vida, experiência e aprendizagem estão de tal forma unidas que a função da escola é a de possibilitar a reconstrução permanente da vida individual e coletiva em

sociedade (DEWEY, 1979). Nessa perspectiva, a educação passou a ser concebida como uma necessidade social, haja vista a necessidade de assegurar-se a educação dos sujeitos como mediação para a continuidade do pacto social vigente. Para contribuir para o desenvolvimento destes, a escola deveria favorecer uma convivência harmoniosa e ativa entre os alunos, por meio de atividades comuns que despertassem o espírito democrático (DEWEY, 1979). A democracia era o centro das preocupações de Dewey. Por isso, a escola foi pensada como uma comunidade em miniatura, cuja organização deveria estar de acordo com a organização social mais ampla.

Essas ideias de Dewey ganharam terreno no Brasil, sobretudo, com o Movimento Escolanovista da década de 1920, organizado por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Tais intelectuais construíram aportes teóricos significativos no campo das ideias escolanovistas de educação, os quais influenciaram sobremaneira o desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro.

Em 2007, o Projeto Escola Ativa foi transferido para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, sob a Coordenação-Geral de Educação do Campo, passando a fazer parte da política nacional para o meio rural. Dessa forma, buscou-se incorporar a perspectiva de *Educação do Campo* que já vinha sendo utilizada como referência nas DOEBEC.

No Pará, o projeto foi implantado no ano de 1999, inicialmente, em dois municípios da área metropolitana de Belém (Benevides e Santa Bárbara) atendendo, primeiramente, oito escolas pertencentes à Zona de Atendimento Prioritário I (ZAP I) do FUNDESCOLA (PARÁ, 1999).

Atualmente, o Projeto Escola Ativa é desenvolvido em 134 municípios paraenses, contemplando 4.180 escolas, as quais atendem a 32.256 estudantes, contando com 5.694 docentes, lotados no PEA (PARÁ, 2008).

No transcurso da análise realizada nos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa – mediante as categorias *concepção de currículo*, *princípios curriculares* e *organização curricular* – constatamos que a concepção de currículo presente no guia de formação de professores tem como base elementos característicos da Pedagogia Nova, tais como: a centralidade da criança no processo educativo, a valorização do “saber fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, o estudo do ambiente no processo de aprendizagem, a manipulação dos objetos de estudo, a realização de pesquisas na comunidade, a valorização do antiautoritarismo, da co-gestão e do anti-intelectualismo (MEC, 2005).

No documento *Guia de Formação de Professores*, a infância é concebida como uma

fase de desenvolvimento motor, psíquico e social, estimulada por intermédio de um trabalho pedagógico que valoriza a natureza espontaneamente ativa da criança. O currículo, por sua vez, é pautado por uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação dos educandos na gestão da escola. Nessa perspectiva, vida e educação estão intimamente relacionadas, fazendo parte do mesmo processo, qual seja, a promoção do desenvolvimento natural da criança. Por isso, o currículo precisa estar vinculado à realidade e à natureza da criança de modo a possibilitar seu crescimento integral (DEWEY, 1979).

Nos guias de aprendizagem, porém, o currículo é apresentado como algo pronto e acabado e ao aluno cabe apenas a tarefa de resolver as atividades programadas para cada matéria. Conforme evidenciamos nos conteúdos de ensino, essas “tarefas” não favorecem uma aprendizagem ativa, não possibilitando, também, a vivência democrática, contrariamente ao que pensava Dewey. Essa concepção se insere na perspectiva tradicional de currículo, pois os conteúdos são separados da experiência e da realidade social dos alunos e organizados em função da progressão lógica dos assuntos, com ênfase nos exercícios de fixação da aprendizagem.

Conforme acima exposto, podemos constatar que existem disparidades entre o que propõe o guia de formação de professores e o que se materializa nos guias de aprendizagem, relativamente à concepção de currículo presente em tais documentos. A concepção de currículo presente no Guia de Formação de Professores (2005) tem, de um lado, como referência a perspectiva progressista desenvolvida por Dewey, por valorizar a criança como o ponto de partida e de chegada do ensino. De outro, nos Guias de Aprendizagem, o currículo assume características da pedagogia tradicional em virtude de apresentar os conteúdos de ensino separados da experiência e da realidade social dos alunos, como verdades inquestionáveis.

A concepção de currículo presente no Projeto contrapõe-se ao que estabelecem as DOEBEC, por não considerar a realidade socioeconômica e política desses sujeitos, seus saberes e sua memória coletiva, bem como os movimentos sociais do campo. Desse modo, não favorece o questionamento das identidades e/ou subjetividades presentes no currículo, bem como o das relações sociais de produção efetivadas no campo e o das relações de poder subsumidas na seleção e na legitimação do conhecimento escolar.

Sob outra perspectiva, os princípios de educação ativa, gestão democrática, educação para a solidariedade, interdisciplinaridade e contextualização dão suporte ao desenvolvimento de uma concepção de currículo pautada nos ideais escolanovistas de educação, sobretudo, nas ideias de Dewey. Tais princípios foram concebidos do interior de uma perspectiva de ensino

cuja base é a pedagogia ativa, pedagogia na qual o aluno é o centro do processo, além de pautar-se em uma concepção de democracia fundada no protagonismo juvenil, na interdisciplinaridade – como instrumento para superar o paradigma disciplinar e seriado – e na contextualização, como estratégia para garantir a relação entre os conhecimentos escolares e a realidade dos educandos.

O princípio da Educação Ativa, porém, não se materializa nas atividades práticas propostas nos guias de aprendizagem dado caracterizarem-se como exercícios de fixação da aprendizagem, tal como se propõe na concepção tradicional de educação. Essas atividades não partem do interesse da criança, pois foram previamente selecionadas e distribuídas sem a participação dos sujeitos aos quais se destinam. Isso demonstra uma contradição entre a concepção de educação ativa proposta nos Guias de Formação de Professores e a materialização dessa ideia nos guias de aprendizagem.

O princípio de gestão democrática está circunscrito ao envolvimento dos alunos no governo estudantil e nas atividades de ensino mediante a organização das tarefas e das rotinas escolares. A escola, nesse contexto, é pensada como uma sociedade em miniatura com a função de favorecer a vivência de situações análogas às da sociedade, de modo que desperte o espírito democrático nos alunos (DEWEY, 2002). Essa concepção de gestão democrática não se adéqua aos princípios legais estabelecidos na Constituição Federal e na LDB 9.394/1996, que exigem a participação da comunidade escolar e local na elaboração da proposta pedagógica da escola. Pelo contrário, no referido projeto, essa participação torna-se inviável devido ao fato de a proposta pedagógica e de o currículo já virem prontos para serem executados. Considerando esse fato, podemos dizer que a gestão democrática proposta no PEA está esvaziada de seu conteúdo político e do sentido de participação dos sujeitos na concretização de objetivos educacionais comuns.

O princípio de Educação para a solidariedade é apenas citado no documento, dada a inexistência de referências teóricas que subsidiem o desenvolvimento de uma educação que se pretenda solidária. Tal princípio educacional cumpre uma função social fundamental na manutenção da concepção de desenvolvimento econômico atual, pois pretende estabelecer uma rede de cooperação social pautada na solidariedade entre pessoas, povos e nações, para “amenizar os problemas sociais” gerados pelo “modelo” neoliberal de produção. Em nenhum momento são questionadas as relações de exploração e de subordinação que caracterizam a realidade social do campo, a má distribuição da riqueza produzida, a precarização e até mesmo a falta dos serviços de saúde nas comunidades do campo, enfim, a ausência do Estado na implementação de políticas públicas sociais nesse espaço. O problema não é ser solidário,

é tornar a solidariedade a única ação capaz de mobilizar as pessoas em prol de um bem comum. O que significa enfraquecer os movimentos sociais comprometidos com os problemas que afligem a população camponesa.

O princípio da interdisciplinaridade é concebido no guia formação de professores (2005) como elemento articulador entre os guias de aprendizagem, os cantinhos de aprendizagem, o governo estudantil e a comunidade. Nesse documento, a interdisciplinaridade é apresentada como uma questão meramente metodológica relacionada à atitude pessoal, ao desenvolvimento da capacidade técnica e ao caráter instrumental.

A concepção de interdisciplinaridade proposta nesses documentos não contribui para que o aluno desenvolva sua capacidade de pensar de forma interdisciplinar. Assim,

Eles(as) em sala de aula aprenderão a praticar ações transdisciplinares. Desta forma, na escola e na vida prática espera-se deles(as) que apenas apliquem regras de uma cadeia de ações tal como um técnico no seu quefazer metódico. (ROCHA, 2001).

O princípio da contextualização é o elemento que visa promover a conexão entre o conhecimento científico e a realidade e a adaptação dos conteúdos do conhecimento a ser socializado ao nível da criança por meio de atividades que favoreçam a experimentação e a socialização (MEC, 2009). Tal princípio, não possibilita, porém, o questionamento das relações político-ideológicas constitutivas do processo de seleção e de organização do conhecimento, tornando hegemônicos certos conteúdos em detrimento de outros. Priorizam-se, portanto, questões de natureza metodológica em detrimento das de ordem ideológica, implicando, assim, a reprodução sociocultural que perpassa o currículo.

Com relação à concepção de organização curricular presente no PEA, os guias de aprendizagem mantêm a organização curricular estruturada de acordo com as áreas de conhecimento, a saber: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Essas áreas mantêm a organização dos conteúdos escolares em função da seriação, contribuindo para a manutenção do paradigma seriado e disciplinar que, historicamente, tem caracterizado o ensino nas classes multisseriadas.

Do mesmo modo, os cantinhos de aprendizagem fortalecem a organização disciplinar e seriada do currículo. Assim, a ideia de um ensino contextualizado e interdisciplinar articula-se a uma proposta de educação pautada em um saber fazer mecânico, que não favorece o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos.

O Projeto Escola Ativa prioriza, portanto, apenas a mudança dos métodos de ensino como estratégia para combater o problema do fracasso escolar, o que significa dizer que a multissérie é, oficialmente, encarada como um problema de natureza metodológica,

subtraindo do Estado a responsabilidade de prover o desenvolvimento de uma educação capaz de reconhecer as especificidades do campo e de seus sujeitos.

Encarar a educação do campo pelo prisma da organização, da metodologia, do ensino, da aprendizagem e do planejamento, significa dissimular os problemas que, historicamente, têm contribuído para o processo de exclusão que, dia a dia, ganha visibilidade no campo. Assim, a proposição de um currículo pautado na concepção tradicional de educação evidencia, pois, o compromisso com a manutenção da estrutura político-econômica e social, vigente no campo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 59-91.

_____. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, nº 9, 1982, p. 1-6.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 65-86.

AZEVEDO, Fernando. **A educação entre dois mundos: problemas perspectivas e orientações**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Política educacional e educação das populações rurais. In: MADEIRA, Felícia Reicher; MELLO, Guiomar Namó de (coordenadores). **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez, 1985.

BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **REVISTA EDUCAÇÃO**. Porto Alegre - RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599-619, Set./Dez. 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.529/46**. Estabelece a Orgânica do Ensino Primária. Brasília. Disponível em <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimary.htm>> Acesso em: julho de 2009a.

_____. **Lei nº 9.613/46**. Estabelece a Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-lei/1937/Del9613.htm>. Acesso em: agosto de 2009b.

_____. **Lei n. 4.024/61**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em: agosto de 2009c.

_____. **Lei n. 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: agosto de 2009d.

_____. **Constituição Federal**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: agosto de 2009e.

_____. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: agosto de 2009f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

_____. Decreto nº 21.667/46. Regulamento dos currículos do ensino agrícola. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21667-20-agosto-1946-342105-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em setembro de 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: agosto de 2009 a.

_____. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Institui Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: setembro de 2009b.

_____. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CALAZANS, Maria Juliete Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nóbrega (coords.). **Educação e escola no campo.** Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 15-40.

CALAZANS, Maria Julieta C; CASTRO, Luis Felipe Meira de; SILVA, Hélio R. S. da. Políticas educacionais: questões e contradições da educação rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan (orgs.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas.** Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-98.

CASTILHO, Sônia Fiuza da Rocha; ALVES, Wanda Maria de Castro. **Matemática 1.** Brasília: s/ed., 1998.

CARMO, Neuza do. **Estudos Sociais 2.** Brasília: s/ed., 1998.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLÔMBIA, Ministerio de Educación Nacional. **Qué es Escuela Nueva.** Disponível em <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>>. Acesso em agosto de 2009.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional: o projeto Nordeste para a educação básica e seus desdobramentos no Piauí (1994-1998).** Disponível em <<http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-3/GT-03-02.htm>>. Acesso em: setembro de 2009.

CUNHA, Fátima. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. KÉRISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-53.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**: A criança e o currículo. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvares e Isabel Sá. Lisboa, Pt: Relógio D'Água, 2002.

_____. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

_____. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez: 1999.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 133-45.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 295-316.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Currículo e docência em classes multisseriadas na Amazônia: o Projeto Escola Ativa em foco. In: HAJE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 196-211.

_____. Jacqueline Cunha da Serra (coord.). **Programa escola ativa**: a análise das diretrizes e dos guias em foco. Pará, 2008 (impresso).

FUNDESCOLA. **Boletim Técnico**, n. 62. Ano VII, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Trabalho docente na Escuela Nueva e na Escola Ativa**: um estudo comparado da reforma educacional no campo. Disponível em <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/bicalho.doc>>. Acesso em: setembro de 2009.

GONDIM, Maristella de Miranda Ribeiro; DIAS, Selma Alves Passos Wanderlei. **Português 4**. Brasília: s. ed., 1998.

HADDAD, Sergio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: impactos nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007. .

LOPES, Alice Casimiro; MACÊDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da educação brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: INEP/MEC, 2002.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão, III).

_____. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 19. ed. São Paulo: Nacional, 2001. (Atualidades pedagógicas, 59).

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? Brasília: **Em Aberto**, nº 9, 1982, p. 27-33.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MEC. **Guia para a formação de professores da escola ativa**. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2005.

_____. **Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

_____. Resolução nº 56. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/portal/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: março de 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 9-36.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

OLIVEIRA, Gleice Isaura da Costa. **De patronato agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal**: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico? Belém: UFPA, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2007.

PACHECO, José. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), (49-71).

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PARÁ. **Relatório Escola Ativa**. Núcleo de Projetos Especiais, Belém, SEDUC 1999.

_____. **Relatório Escola Ativa**. Núcleo de Projetos Especiais, Belém, SEDUC, 2000.

_____. **Relatório Escola Ativa**. Núcleo de Projetos Especiais, Belém, SEDUC, 2001.

_____. **Relatório Escola Ativa**. Núcleo de Projetos Especiais, Belém, SEDUC, 2002.

_____. **Relatório Escola Ativa**. Coordenação de Educação do Campo, Belém, SEDUC, 2008.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras**: o ensino de geografia segundo os parâmetros curriculares nacionais. São Paulo: USP, 2001. Tese (Doutorado em Geografia Física), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001. (Não paginado)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- SANFELICE, José Luis. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS; Maria Helena Araújo dos; COSTA, Maria do Rosário. **Ciências 3**. Brasília: s. Ed., 1998.
- SAVIANNI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Polêmicas do Nosso Tempo, 5).
- SENA, Lílian Barboza de. **Escola Ativa: diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica escola ativa**. MEC, 2005.
- SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SILVA, Ruth Ivoty Torres da Silva. **Escola primária rural**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1970.
- SILVA, Tânia Suely Nascimento. **Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: para além dos limites institucionais e estruturais**. Belém: UFPA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2008.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2006.
- TYLER, W. Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1957.
- XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição; AMARAL SOBRINHO, José. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2005.