

Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil

Rural Education and Active School: contradictions in educational politics in Brazil

Marlene Ribeiro¹

RESUMO: O artigo trata da educação do campo como proposta do Movimento Camponês para superar a educação rural que, associada aos processos de expropriação da terra e subordinação dos agricultores, nega estes trabalhadores enquanto sujeitos de produção de conhecimentos, saberes e culturas. Tem por objetivo captar as contradições da política governamental, que admite a educação do campo conquistada pelo Movimento Camponês, mas implementa o Programa Escola Ativa para escolas multisseriadas rurais, como política oficial do MEC. A importância do estudo consiste em produzir conhecimentos para subsidiar o Movimento Por uma Educação do Campo, fortalecendo a proposta oriunda deste Movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Escola ativa. Política educacional.

INTRODUÇÃO

O artigo aborda a educação do campo enquanto conquista do Movimento Camponês para superar a educação rural que, associada aos processos de expropriação da terra, têm negado os agricultores familiares enquanto sujeitos de produção de conhecimentos e saberes. Visa apreender contradições da legislação que ampara a educação do campo conquistada pelo Movimento Camponês, em contraposição ao Programa Escola Ativa para escolas multisseriadas rurais, como política oficial adotada pelo Ministério da Educação (MEC). O artigo resulta de pesquisas em desenvolvimento, no projeto *Políticas para a educação rural/do campo, no Brasil e no México: a repetição da história como tragédia ou como farsa?* com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹ Marlene Ribeiro: Doutora em Educação. Professora e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O objetivo é analisar o processo no qual se confrontam o Programa Escola Ativa como política pública aplicada pelo Ministério da Educação (MEC), e o movimento *Por uma Educação do Campo*, vinculado ao Movimento Camponês, no Brasil. A questão que orienta a análise proposta neste artigo é: se a educação do campo, articulada ao trabalho agrícola e proposta pelo Movimento Camponês, é reconhecida pelo MEC, por que este reedita uma concepção liberal de escola, associada ao trabalho urbano, ou seja, a escola ativa? Algumas respostas, tendo em vista os limites de um artigo, poderão auxiliar na compreensão da política destinada à escolarização básica das camadas populares, em particular, das famílias dos agricultores que vivem do seu trabalho com a e da terra.

A relevância do estudo consiste em produzir reflexões que possam servir de subsídios ao movimento *Por uma educação do campo*. E, com isso, fortalecer suas propostas para a construção de uma escola voltada aos interesses dos agricultores familiares, deixando claras algumas iniciativas do MEC, como o Programa Escola Ativa, que poderão estar na contramão destes interesses.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA ATIVA: PROJETOS EDUCACIONAIS EM CONFRONTO

A educação do campo é uma proposta que vem sendo construída pelo e no Movimento Camponês. Este é uma unidade que reúne uma diversidade de movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária, incluindo nessa luta a educação do campo. Integram este Movimento a Via Campesina-Brasil, os sindicatos e as federações filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (RIBEIRO, 2010a). A Via Campesina, com origem na Bélgica em 1993, é um movimento de caráter internacional que coordena organizações agrícolas, trabalhadores/as rurais e comunidades indígenas da Ásia, da África, das Américas e da Europa (CAMINI, 2009).

No Brasil, a Via Campesina congrega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) (GUSZMÁN; MOLINA, 2005, p. 1).

As sementes do movimento *Por uma educação do campo* são lançadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) quando a longa espera dos agricultores para serem assentados impõe a necessidade de pensar a escola para os seus filhos. Partindo desta necessidade, o movimento *Por uma educação do campo* se organiza, inicialmente com educadores/as que apoiam o MST, além de professores já assentados, e promove, em 1997, o *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras*

da *Reforma Agrária* (ENERA), com o patrocínio de um conjunto de entidades de caráter social, organizadas na *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo*².

No ano seguinte, portanto em 1998, com a participação destas mesmas entidades e dos movimentos sociais integrantes do Movimento Camponês, organizados na Via Campesina e na CONTAG, realiza-se em Luziânia, estado de Goiás, a I Conferência *Por uma Educação Básica do Campo* (RIBEIRO, 2010a). Os debates e reflexões produzidos no I ENERA resultam em documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em particular à Comissão de Educação Básica (CEB) que, em 03/04/2002, aprova a Resolução CNE/CEB, instituindo as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*³.

A educação do campo projetada nesse processo coloca-se, então, como contraponto à existência de uma escola qualificada como “rural”. Historicamente, a escola rural tem-se prestado a disseminar a civilidade e os valores relacionados ao trabalho e à vida urbanos, anulando, desta forma, os sujeitos que trabalham e vivem no campo, ou seja, os agricultores enquanto produtores de matérias primas, de conhecimentos, linguagens, culturas e artes. Conhecedores desta realidade, educadores/as e pesquisadores/as sensíveis a esta demanda buscam formular um projeto educacional, inicialmente voltado às séries iniciais, para crianças, adolescentes e adultos analfabetos, como superação daquela escola rural. Amplia-se esta iniciativa com a participação dos movimentos integrantes da Via Campesina-Brasil e da CONTAG, constituintes do Movimento Camponês, conforme vimos.

Como resultado daquela Conferência e naquele mesmo ano, ou seja, em 1998, é criado, pelo Estado brasileiro, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, com a finalidade de fomentar a política educacional direcionada às populações que vivem e trabalham nas áreas rurais. Mas, contraditoriamente, este Programa vincula-se ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que se encontra sob a gestão do atual Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)⁴. Tem como foco a educação do campo, mas não é gerido pelo MEC, mas por um ministério responsável pela questão fundiária.

² Integram esta Articulação as seguintes entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a Universidade de Brasília (UnB); a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 97-98).

³ Um complemento a esta legislação foi produzido em 2008. Trata-se da Resolução nº 2, de 28/04/2008, do MEC/CNE/CEB, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”.

⁴ No ano de 2001, o PRONERA é incorporado ao INCRA. E, em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do governo de Luiz Inácio da Silva, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social de todos, foi elaborado o Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/Nº 282 de 16/4/2004.

A conquista da educação do campo, portanto, está imbricada nos processos de luta por reforma agrária. Assim, diferentes movimentos sociais populares organizados no Movimento Camponês lutam pela “terra de trabalho”⁵ e, nas suas lutas, produzem um diagnóstico que comprova a necessidade histórica de políticas públicas voltadas, efetivamente, aos interesses dos agricultores. E associada à luta pela reforma agrária, na ótica da função social da terra, emerge a demanda de uma educação do campo, desde a infantil, passando pela educação básica e a educação profissional de nível técnico e tecnológico, exigindo, ainda, que seja incluído o ensino superior. Porém, aqueles movimentos populares do campo pretendem ser os sujeitos da formulação, execução e avaliação das propostas pedagógicas a eles destinadas.

Os movimentos sociais que integram o Movimento Camponês não estão dispostos a serem considerados passivos, ou meros objetos de políticas públicas que têm contribuído para a perda da terra ou nos embargos para conquistá-la, mesmo apoiados na legislação, mais precisamente, no direito constitucional que ampara a realização de uma reforma agrária. Também não abrem mão de uma concepção/prática de educação integral que é indissociável do trabalho. Por isso, nas experiências de educação do campo coloca-se em prática a relação entre trabalho e educação, através de uma pedagogia na qual se alternam tempos/espacos de escola com tempos/espacos de trabalho na agricultura, pesca e pecuária (RIBEIRO, 2008). Esta é a síntese de uma trajetória liderada pelo movimento *Por uma educação do campo*, que tem como base de sustentação o Movimento Camponês e, como justificativa, a necessidade de uma formação humana alicerçada na vida, no trabalho, na cultura e nos saberes de experiência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Este movimento, portanto, encontra-se em uma margem, aquela que é identificada com as demandas históricas dos agricultores familiares, no Brasil, mas também na América Latina.

Na outra margem, encontra-se o Programa Escola Ativa, que começa a ser implementado no Brasil em 1997, estendendo-se até 2007, com recursos resultantes de acordo entre o Banco Mundial e o Brasil, representado pelo MEC, que, para administrá-lo, cria o Fundo de Desenvolvimento da Escola – Fundescola. Recursos financeiros, orientações administrativas e pedagógicas são repassados às secretarias estaduais e municipais de educação, responsáveis pela aplicação do referido Programa que, no período acima indicado, se estende pelos estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Estado brasileiro.

Em consonância com os princípios de flexibilidade, autonomia e descentralização, declarados pela lei 9394/96, o Ministério da Educação apresenta a proposta pedagógica da Escola Ativa, como uma metodologia de ensino-aprendizagem a ser adotada nas classes multisseriadas rurais. Tal metodologia “Tem como pressupostos o ensino centrado no aluno e em sua realidade social, o

⁵ “Terra de trabalho em contraposição à “terra de negócio”. Ver: J. S. Martins (1982).

professor como facilitador e estimulador, a gestão participativa da escola e o avanço automático para etapas posteriores.” (BRASIL, 2001, p. 14).

O Programa Escola Ativa, adotado no Brasil, inspira-se na experiência “Escuela Nueva/Escuela Ativa”, iniciada na Colômbia em 1975, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A partir desta experiência, a política aí adotada amplia-se para aplicação em outros países da América Latina, além da Colômbia, como: Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana (BRASIL, 1999).

Para entender melhor a implementação do Programa Escola Ativa nesses países e, em particular, no Brasil, há necessidade de se ter claros os efeitos da adoção do liberalismo reacionário, ou neoliberalismo, sobre as políticas: agrária e agrícola, na última década do século XX. Ao mesmo tempo em que foram reduzidos os recursos relacionados ao crédito rural para os pequenos e médios agricultores, os preços dos produtos agrícolas pagos a estes trabalhadores foram reduzidos de tal modo a não corresponder aos custos da produção, resultando, portanto, em prejuízos. Além disso, como observa Mattei (2008, p. 371-372), a concentração de terras, no Brasil, que já havia aumentado durante o período da modernização agrícola, manteve-se, perpetuando a desigualdade social histórica no campo. O autor acaba por concluir que a luta do MST, que ampliamos para incluir o conjunto dos movimentos sociais populares, é uma luta de todos os brasileiros oprimidos no sentido de construir um país democrático.

Retomando a compreensão do Programa Escola Ativa, implementado pelo MEC, pode-se afirmar que o mesmo inspira-se no movimento escolanovista, entendido, na sua época, como busca de alternativas para uma educação que correspondesse às mudanças provocadas diante da emergência de um mundo urbano-industrial (MONARCHA, 1990). As ideias preconizadas pelo escolanovismo chegaram ao Brasil nos anos de 1920, constituindo-se nos fundamentos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Na sua origem, a escola nova é um movimento, iniciado na Europa e nos Estados Unidos, que se propõe à construção de uma proposta pedagógica diferente, para superar a escola tradicional intelectualista, baseada na repetição dos conteúdos disciplinares e na memorização de textos. Por isso, a escola nova é identificada também como ativa, ou seja, a atividade da criança é tomada como recurso pedagógico fundamental uma vez que o objetivo desta escola é a preparação para o trabalho. Atente-se, porém, que neste preparo está implícita a separação entre o trabalho e a educação e, mais ainda, que se trata de uma preparação para um trabalho urbano, ainda sem uma definição, porque no mercado de trabalho capitalista não há vagas garantidas para todos.

Romanelli (1986) situa, no Brasil, a emergência de ideias que projetam uma escola renovada, baseada na atividade do aluno, num contexto de conflito entre o

capitalismo industrial, que irá demandar uma educação pública de caráter prático para o operariado, e a economia agrícola sob o comando das oligarquias para as quais nada precisava mudar. Uma das propostas do Manifesto, que se mantém na política difundida pelo Programa Escola Ativa para as escolas multisseriadas rurais, refere-se à descentralização do ensino e à autonomia para o exercício da função educativa. Ao indivíduo – criança, jovem ou adulto – devem ser oportunizadas atividades de modo a desenvolver plenamente suas capacidades de aprender. É lícito pensar, de um Programa que invade a caminhada do Movimento Camponês na contramão de sua proposta pedagógica, que a “descentralização” e a “autonomia”, apregoadas por este Programa, signifiquem uma estratégia neoliberal de retirada do Estado, no que tange à função social de responder pela oferta e manutenção da educação pública.

Isso porque a adoção do Programa Escola Ativa como uma política de Estado situa-se em um contexto no qual se observa o aprofundamento das desigualdades sociais, principalmente, no campo. Uma consulta à legislação mostra que, pela Lei 11.763/2008, o Instituto Nacional de Colonização Agrária (INCRA) pode alienar terras públicas para “grileiros” (de 4 a 15 módulos fiscais), complementada pela Lei 11.952/2009, que amplia as possibilidades de regularização das terras ocupadas irregularmente, ou “griladas”. Estas contradições estendem-se às disputas travadas no Congresso Nacional para a aprovação do Código Florestal, que, pela sua complexidade, não vamos tratar neste artigo. Ampliando a análise, na ótica das contradições próprias do Estado capitalista, é possível constatar, no Brasil, a presença dos grandes proprietários de terras organizados no movimento social identificado como União Democrática Ruralista – UDR. Desta forma, ou seja, como movimento organizado, aqueles proprietários atuam no Congresso Nacional (Legislativo), no Judiciário (Tribunal de Contas da União – TCU) e no Executivo (INCRA). Além disso, neste Instituto é possível encontrar funcionários que vendem terras de reforma agrária para o agronegócio.

O chamado agronegócio constitui-se numa articulação empresarial para produção/financiamento/comércio/exportação de produtos agrícolas. É uma organização da qual fazem parte: grandes proprietários de terras, empresários da indústria, comércio e serviços, associados aos bancos, que emprega setores de máquinas, produção agrícola, industrialização, distribuição e serviços. Sendo assim, associa a produção agrícola e industrial, os setores comercial, bancário e de serviços, gerando, portanto, poucas vagas para trabalhadores assalariados.

Pode-se, então, afirmar que a face oculta do agronegócio é a de ser uma modalidade histórica de (re) produção e acumulação do capital, tendo, na concentração fundiária e na violência, dois dos pilares que estruturam as relações sociais de produção e de poder na sociedade brasileira. Com isso, é possível compreender as razões pelas quais a reforma agrária para romper o binômio

latifúndio/minifúndio, apontada nos anos de 1930 quando se intensifica a industrialização, já não se faz necessária. Naquela época, o que não ocorre na atualidade tendo em vista a estrutura do agronegócio, a existência do latifúndio nem estimulava a penetração do capitalismo no campo, sob forma de investimentos em maquinarias e uso de tecnologias de produção, nem contribuía para a proletarização dos camponeses (PINTO, 1981).

Retomando-se a análise do Programa Escola Ativa, após o término do período de financiamento através do BM, o MEC vem mantendo a mesma política para as escolas multisseriadas rurais, inspirada no referido Programa. O entendimento é de que possa vir a estabelecer-se como um novo paradigma para a educação brasileira no século XXI, conferindo autonomia às escolas rurais na elaboração e execução de sua proposta pedagógica. Todavia, manifesta-se uma preocupação, a partir das questões levantadas por educadores/as envolvidos com a educação do campo, quando estes se perguntam: de qual autonomia se trata? Isso porque o Movimento Camponês propõe-se a definir o perfil do educando que pretende formar, mas sua autonomia para fazê-lo é contestada pelo Estado, que cria enormes obstáculos para acessar os recursos do PRONERA (RIBEIRO, 2009, p. 2).

Explicando melhor, as dificuldades para que as universidades pudessem acessar os recursos do PRONERA sempre estiveram presentes, até porque a formulação, a aplicação e a avaliação de projetos na área da educação não correspondem à sistemática adotada nos processos elaborados e desenvolvidos pelo INCRA/MDA. Essas dificuldades se acentuaram com a denúncia de um aluno do curso de Agronomia, da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), que teve como resposta o Acórdão 2.653/2008 do TCU, com respaldo do MEC, proibindo a realização de convênios com universidades e o pagamento de bolsas para professores e alunos. Com isso, tornou-se quase impossível a continuidade das experiências de formação em nível de graduação.

Por iniciativa da CONTAG, que também convocou a Via Campesina, com o apoio e a presença de reitores, vice-reitores e pesquisadores de várias universidades brasileiras de todas as regiões, foi solicitada uma audiência com o Ministro Presidente da Egrégia Corte do TCU, Dr. Ubiratan Aguiar, e assessores técnicos deste Tribunal, em 17/08/2010. O objetivo era tratar das consequências sociais e educacionais da decisão proferida nos termos do Acórdão anteriormente citado, para as famílias dos agricultores que demandam a educação do campo. Como resposta à solicitação dos movimentos sociais populares e das universidades, o governo federal assinou o Decreto 7.352 de 04/11/2010, no qual define a política de educação do campo e a função do PRONERA, dando prioridade ao ensino fundamental e médio e, quanto ao ensino superior, à formação de professores. Conforme se pode observar, esse Decreto do governo federal pulveriza as ações entre a União, os

estados e municípios, com todos os limites que são peculiares às políticas executadas nessas instâncias. Além do mais, cria empecilhos à realização de alguns cursos de graduação, como Direito e Agronomia, que já se constituíam em demandas do Movimento Camponês.

Retomando as propostas pedagógicas – educação do campo e escola ativa –, é necessário destacar elementos que as diferenciem, para que se possam confirmar as contradições existentes na política do MEC, as quais permitem formular uma hipótese, a de que este Programa seja uma reação ao movimento *Por uma educação do campo*. Isso pode nos auxiliar na obtenção de algumas respostas à pergunta efetuada na Introdução.

Antes, porém, há necessidade de explicitar o que estamos entendendo como reação, no processo contraditório em que se confrontam os interesses antagônicos dos movimentos sociais populares integrados no Movimento Camponês, e do capital que configura a economia e, por isso mesmo, atravessa os poderes constituintes do Estado, ou a política. Nesse sentido, identificamos a luta pela educação do campo associada à reforma agrária para a conquista da terra de vida e de trabalho, como ação do Movimento Camponês. Todavia, a superação do binômio latifúndio x minifúndio associado aos processos de produção industrial já não se faz necessária, como no passado, uma vez que, para o agronegócio, o latifúndio é essencial. Trata-se, então, da parte do Estado, atravessado por contradições nas quais se destaca a atuação organizada da UDR, de reagir, adotando estratégias de conter ou mesmo de anular a ação expressa pela caminhada do Movimento Camponês. Tomada num sentido amplo, a ação deste Movimento pode ser caracterizada como revolucionária pelas suas propostas que apontam para transformações sociais (FERRARO; RIBEIRO, 1999). Assim, na perspectiva do movimento dialético, pode-se caracterizar a política de Estado, mais precisamente do MEC, como reação ao avanço da educação do campo, esvaziando o vínculo das crianças e jovens com a terra, pela raiz, no processo de socialização efetuado pela escola, nas classes multisseriadas rurais.

No sentido de demonstrar essa hipótese, precisamos deixar claras as diferenças entre a escola ativa e a educação do campo, como propomos acima, começando por esta última, conforme vem sendo construída pelo Movimento Camponês. A educação do campo compreende uma multiplicidade de experiências que vão desde a ciranda infantil, o ensino fundamental, médio e profissional, o ensino superior em nível de graduação, com bacharelado e licenciatura, e pós-graduação, em nível de especialização. No ensino superior esta formação vem sendo oferecida por diferentes universidades públicas e algumas comunitárias as quais formulam uma proposta curricular levando em consideração tanto as exigências curriculares ditadas pelo MEC quanto as demandas de conhecimentos, métodos e técnicas relacionados ao trabalho, especificamente agrícola, trazidas pelo Movimento Camponês.

A educação básica, incluindo a infantil e o ensino médio técnico e tecnológico apresentam algumas características, tais como: a) a superação do modelo de escola rural em que o currículo, o conteúdo e a metodologia estão identificados com o mundo, a cultura e o trabalho urbanos; b) um vínculo forte entre a educação do campo e a garantia de permanência na terra de vida e trabalho; c) a relação entre o trabalho na agricultura, na pecuária, na coleta e na pesca e a formação oferecida através da escola, com currículo, conteúdo e método articulados às formas de trabalho desenvolvidas pelos agricultores; d) o campo enquanto espaço político de disputas históricas pela terra de trabalho, superando as características de solos, florestas, águas e territórios. Sintetizando, pode-se afirmar que a educação do campo que vem sendo construída pelo Movimento Camponês pode ser compreendida na perspectiva de uma formação humana – assentada sobre a relação trabalho-educação – associada a um projeto de emancipação social (RIBEIRO, 2010a).

Para a compreensão destas características há necessidade de acrescentar que a promessa da reforma agrária foi garantida pela pressão dos movimentos sociais populares, dentro do processo de redemocratização da sociedade brasileira, nos anos 1980, culminando com a aprovação da Constituição Federal de 1988, na qual é reconhecida e registrada “a função social da propriedade” da terra. As dificuldades do Movimento Camponês para o acesso aos recursos do PRONERA e o debate sobre a autonomia quanto à definição do perfil da formação humana implícito nos cursos, podem estar associados aos limites, cada vez mais restritos, de se efetuar esta reforma agrária, amparada constitucionalmente.

De posse desses elementos, é possível pensar, com base na obra organizada por M. D. Martins (2004, p. 7), que programas apoiados pelo Banco Mundial, em particular o que introduz a escola ativa como referência à gestão e formação de professores rurais, venha para subsidiar “[...] a privatização de terras públicas e comunitárias, além da privatização das águas e florestas.” Isso pressupõe a expropriação da terra articulada à proletarianização dos agricultores, porém sem a expectativa de que estes possam vir a obter empregos amparados em direitos sociais nas áreas urbanas ou mesmo rurais.

A definição do Programa Escola Ativa para as classes multisseriadas rurais é formulada por Fernando Piza e Lilian Sena, respectivamente o coordenador e a assessora técnica, vinculados ao Fundescola⁶. Para estes é necessário combinar, “na sala de aula uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas classes”, de acordo com aqueles autores. A finalidade do Programa, assim definida por técnicos encarregados

⁶ Ver: PIZA, Fernando Ferreira; SENA, Lilian Barboza. *PMG3: Escola Ativa*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt3.htm> Acesso em: 9 mar. 2010.

de sua implementação, está diretamente associada às concepções que o sustentam, tendo por princípio a aprendizagem centrada na atividade do aluno, por isso mesmo a denominação de escola ativa.

Existem poucos estudos relacionados à aplicação do Programa Escola Ativa no Brasil. Mesmo tendo sido feito um Relatório dos resultados deste Programa, coordenado por pesquisadores da Região Norte, como exigência do BM em contrapartida aos recursos investidos, este Relatório não foi tornado público. A pesquisa mais completa foi efetuada pelos pesquisadores João de Oliveira, da Universidade Federal de Goiás, Marília Fonseca, da Universidade de Brasília, e Mirza Toschi, da Universidade do Estado de Goiás, publicada em 2005.

Xavier Neto (2007), pesquisador vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, um dos estados da Região Nordeste em que foi aplicado o Programa Escola Ativa, faz uma análise dos resultados deste Programa. Conhecedor da proposta do Movimento Camponês, o propósito de Xavier Neto neste trabalho foi confrontar a educação do campo com o Projeto Escola Ativa, como iniciativa do MEC. Para o autor, a concepção/prática de educação do campo está compreendida em um projeto histórico socialista, e o Programa Escola Ativa, que foi financiado pelo Banco Mundial e hoje passa a ser uma política do MEC, pode ser compreendido como parte importante de um projeto histórico capitalista. No material pedagógico distribuído pelo Programa há uma mistura de autores como Freinet, Vigotsky, Piaget, Freire e Emília Ferreiro. A maioria destes autores identifica-se com uma concepção de educação liberal revisada, que corresponde à escola nova; as obras de Freire e Vigotsky passam por uma reinterpretação descontextualizada das problemáticas que, em determinadas condições históricas, lhes deram origem.

Por sua vez, a educação do campo ampara-se na concepção de educação que traduz as experiências pedagógicas de Pistrak, Makarenko e Vigotsky, e no Brasil, de Paulo Freire, Miguel Arroyo e Roseli Caldart. Em seu estudo Xavier Neto (2007) observa, ainda, que foram utilizados os mesmos recursos pedagógicos da formação efetuada na Colômbia, durante a aplicação do Programa “Escuela Nueva”, analisado por Torres (1992). Conclui o autor que tais recursos não são adequados à realidade brasileira, em particular às peculiaridades relacionadas à produção agrícola e à cultura dos trabalhadores rurais da Região Nordeste, onde efetuou sua pesquisa.

Confirmando esta análise, Oliveira, Fonseca e Toschi (2005, p. 143), anteriormente referidos, registram a existência de concepções teóricas antagônicas de gestão educacional, dentro do MEC. Afirmam que, uma delas inclina-se para o “caráter burocrático que internaliza modelos concebidos por agências financeiras internacionais”, enquanto a outra manifesta “a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade...”, na qual se insere a proposta político-pedagógica da educação do campo.

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) e pesquisadora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Jacqueline Freire também efetuou pesquisa sobre o Projeto Escola Ativa, implementado no estado do Pará, a partir de 1999. Em pesquisa anterior à realizada por Xavier Neto (2007) e Araújo e Ribeiro (2007), a autora confirma que a experiência colombiana inspirou a aplicação do Programa Escola Ativa, não só no Brasil, como em outros países latino-americanos anteriormente mencionados. Esta expansão do referido Programa, no mínimo, desperta preocupações e justifica a necessidade de ampliar pesquisas sobre a temática.

No Pará, os baixos índices de rendimento e de eficácia dos processos pedagógicos resultantes de metodologias tradicionais, voltadas à memorização e não tanto à compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, foi a argumentação usada para justificar a indicação da questão metodológica como prioritária. Todavia, Jacqueline Freire contesta a reedição da escola nova, concepção que tem sido apontada pelo MEC como referência teórico-metodológica para a educação rumo ao novo século. Ao contrário, o paradigma proposto parece desenterrar uma proposta pedagógica produzida em contextos históricos passados e em resposta a questões superadas por novas indagações do presente. Além disso, “reflete a concepção do ‘otimismo pedagógico’ das décadas de 1920 e 30”, que não dão conta dos desafios deste início do século XXI (FREIRE, 2005, p. 200).

Ampliando esta análise, a autora afirma que os eixos pedagógicos e os pressupostos que os sustentam indicam um retorno ao escolanovismo de John Dewey, porém retirado das questões que o desafiaram na realidade dos Estados Unidos, naquele momento histórico em que foi produzido. Os processos pedagógicos estão centrados no aluno, visando a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, conforme se pode observar na análise dos módulos de aprendizagem. Ainda que isso signifique um avanço, não atinge a questão central, pois “[...] não se trata de investir na melhoria de classes multisseriadas, mas de discutir a radicalidade do problema e superar essa forma de organização do ensino que, em si, representa um processo de precarização da escolarização dos sujeitos.” (FREIRE, 2005, p. 209).

ESCOLA ATIVA COMO REAÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS CONCLUSÕES

Implícita na hipótese levantada, sobre a estratégia de implementação do Programa Escola Ativa como reação ao avanço do movimento *Por uma educação do campo*, está uma ideia de educação, imbricada em um determinado modelo de sociedade, de trabalho e de ocupação da terra. Por esta razão, nos parece importante ter clareza sobre o que esta escola ativa, inspirada no Programa do mesmo nome e adotada como política do MEC, pretende atingir quando se destina às classes

multisseriadas rurais da educação básica. E, nesta mesma lógica, entender porque o Programa Escola Ativa se sobrepõe à educação do campo que o Movimento Camponês vem colocando em prática e trazendo para o debate com educadores/as e pesquisadores/as.

Políticas sociais, entre estas as que são destinadas às populações trabalhadoras rurais, seguem as diretrizes determinadas pela política econômica do modo de produção capitalista. A base material deste sistema se constitui sobre a divisão cidade/campo, a expropriação da terra, dos meios de subsistência e dos instrumentos e saberes do trabalho, e, ainda, sobre a apropriação do que é produzido pelo trabalhador assalariado. Este é um primeiro aspecto a considerar na educação rural, inserida, portanto, numa estrutura de relações sociais de produção/apropriação dos bens socialmente produzidos que, nesse caso, referem-se à produção agrícola.

A educação do campo, que vem sendo construída nas experiências pedagógicas do Movimento Camponês, ao contrário, está imbricada em um projeto popular de sociedade em construção, alicerçado sobre relações de produção e autogestão baseadas na solidariedade. Ora, já existe uma alternativa, identificada como educação do campo, visando superar a educação rural que historicamente tem negado a existência e a contribuição dos agricultores no âmbito do trabalho e do conhecimento. Então, como entender a introdução de uma concepção – a da escola ativa – voltada ao indivíduo produtivo e competitivo, na ótica da sociedade de mercado, senão como uma reação ao avanço do Movimento Camponês e de sua proposta pedagógica?

Um segundo elemento a ser considerado na compreensão da política educacional adotada para as populações rurais refere-se à lógica da produtividade, que, em se tratando da produção primária, é definida pelo capital agrário e financeiro. Por isso, na configuração da escola rural é necessário levar em conta a organização da produção e da distribuição de mercadorias. Esta organização tem o mundo urbano por referência e este, por sua vez, subordina o mundo rural, suas populações e as políticas a elas destinadas, dentre estas, a educação rural. A formação humana projetada pelo movimento *Por uma educação do campo* não separa, ao contrário, articula o trabalho agrícola à educação efetuada pela escola, incluindo as famílias integradas ao trabalho com a terra, em harmonia com o meio ambiente ameaçado pela monocultura de grãos associada ao agronegócio, conforme mostram as pesquisas publicadas sob a coordenação de Mônica Molina (2006).

Na contramão do processo capitalista de mercadorização humana e, portanto, da educação, o Movimento Camponês pretende ir além da escola multisseriada rural, que oferece apenas as primeiras quatro séries do ensino fundamental aos filhos dos agricultores. A ação do Movimento Camponês baseia-se no entendimento de que os trabalhadores do campo, como também os da cidade, têm o direito a ampliar

seu conhecimento e, com isso, a acessar a escola desde a básica até a universidade. Enquanto isso, o foco da escola ativa é a gestão escolar associada à corresponsabilidade, visando atingir uma autonomia “[...] *descentralizadora*, por meio de um fundo repassado à escola, com vistas a estimular o quadro administrativo a tomar decisões que afetem *materialmente* a escola, e a responsabilizar-se pelos resultados de suas decisões.” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 129).

Um terceiro elemento que é visível na diferenciação entre educação do campo e escola ativa refere-se à estrutura curricular e, dentro desta, aos objetivos, aos conteúdos e à metodologia, adotados nas escolas, em particular nas multisseriadas rurais, em que a experiência do Programa Escola Ativa inspira a política atual do MEC. Acontece que a organização do currículo das escolas, sejam urbanas ou rurais, estrutura-se de modo a contribuir para a manutenção do sistema produtor de mercadorias, em que o ser humano é também, uma mercadoria descartável e flexível, principalmente em tempos de desemprego, como os atuais.

Ora, o movimento *Por uma educação do campo* confronta-se com este padrão imposto, ao propor que seja incluída, na base curricular, a memória das lutas e das experiências produtivas em que se entrelaçam a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência. A produção de conhecimentos, nessa ótica, parte das experiências dos agricultores, articulando-as com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido. Com isso, a terra e, dentro dela, todos os seus significados e potenciais produtivos – solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem – passa a constituir-se em núcleo do projeto de educação do campo projetado nas experiências do pelo Movimento Camponês.

Na política adotada pelo MEC, orientada pela concepção de escola ativa, é na gestão que se mostra, com maior clareza, o que entendemos como reação à educação do campo. Embora já referida anteriormente, nas críticas de Oliveira, Fonseca, Toschi (2005), a concepção de gestão escolar proposta nessa política contrapõe-se à dimensão democrática implícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. Ao contrário, a política adotada pelo MEC baseia-se no conceito de gestão racional, referenciada em ferramentas de gestão, atributos gerenciais e treinamento de pessoal, uma tendência denunciada por Saviani (2007) como indício da retomada do tecnicismo dos anos de 1970, porém sob uma nova roupagem.

Uma questão se impõe após caracterizarmos a concepção de escola ativa destinada às escolas multisseriadas rurais, base da formação escolar dos agricultores familiares, confrontada com a educação do campo, como bandeira assumida pelos movimentos sociais populares integrantes do Movimento Camponês. Qual o significado e o propósito do Programa Escola Ativa, com apoio do BM, no período de 1997 – 2007, para a gestão e a formação de professores das escolas rurais

multisseriadas, tendo continuidade numa política centrada na concepção de escola ativa, adotada pelo MEC após esse período?

Livros, artigos e documentos consultados, em diversas ocasiões, sobre a educação do campo e sobre o Programa Escola Ativa, evidenciam a ocorrência de um embate de práticas/concepções de educação rural/do campo. De um ângulo, é visível a educação do campo construída no processo de luta e ocupação da terra de trabalho, retomada nos anos de 1970, ainda durante a ditadura militar, mas que se intensifica nos anos de 1980, com o surgimento do MST e, em 1998, com o movimento *Por uma educação do campo*. É uma concepção, não um modelo, por isso ainda não possui contornos acabados; seus princípios e finalidades apontam no sentido da formação humana integral tendo o trabalho como princípio educativo. Constitui-se numa práxis e é sistematizada pelos movimentos sociais populares, em particular, a partir de uma prática social do Movimento Camponês.

Com isso, a educação do campo assume a dimensão coletiva de estar atenta ao trabalho e às necessidades que este coloca em relação a uma vida digna para as famílias camponesas. É uma proposta em movimento que se abre à escuta de novas contribuições, por isso não está fechada e, por isso mesmo, também apresenta limites que são próprios das contradições presentes nas relações sociais de produção, relações estas que são de conflito e não de solidariedade. No entanto, a força da educação do campo – enquanto educação popular – está, contraditoriamente, “[...] nos restos de esperança transformados em semente de um outro futuro que orienta a busca, e não na criação de futuros fechados que acabam aprisionando as próprias esperanças.” (STRECK, 2006, p. 282).

Em sentido contrário, se restringem as condições de acesso à terra de trabalho porque o Estado deixa de cumprir a função social da terra amparada na Constituição Federal; os movimentos sociais populares são criminalizados e, nesse mesmo processo, as suas propostas pedagógicas, como a Escola Itinerante, em casos, como o do estado do Rio Grande do Sul, foram impedidas de funcionar com o uso de extrema violência (CAMINI, 2009; RIBEIRO, 2010b).

Nesse mesmo movimento de restrições que limitam o acesso aos recursos do PRONERA para a educação do campo, reedita-se uma concepção da primeira metade do século XX, um período de desenvolvimento industrial combinado com processos de urbanização, quando estava forte o Movimento Operário. A escola ativa, também identificada como escola nova, fundamenta uma educação voltada a preparar para o trabalho na indústria. Tal concepção produz-se em um contexto de crises que levaram países a enfrentar-se em duas guerras mundiais, e de conflitos os quais, em alguns casos, culminaram com processos revolucionários, como no México, na Rússia, na China e em Cuba.

Assim, é quase inacreditável que, em pleno final do século XX estendendo pela primeira década do século XXI, esta concepção retirada do baú da história tenha sido utilizada para embasar a educação rural. É uma concepção eurocêntrica, civilizatória, urbana, retomada em um momento de organização do Movimento Camponês, que, no Brasil, busca a reforma agrária e enfrenta o poder econômico do agronegócio e dos grandes proprietários de terras e de bancos a eles associados. Foi imposta de fora, sem ouvir educadores e pesquisadores vinculados aos movimentos sociais populares. Além disso, sua aplicação inicial esteve na dependência de empréstimo de um organismo internacional, como o Banco Mundial, que resulta em “dívida externa”.

As perguntas que decorrem desta análise podem encontrar algumas respostas na leitura de uma obra de Dermeval Saviani, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2007), na qual o mesmo identifica a retomada de concepções semelhantes à da escola nova, porém assumindo outra configuração. Afirma-se na política educacional brasileira um neoescolanovismo, com ênfase no “aprender a aprender”, em que o professor assume o posto de auxiliar do processo de aprendizagem, esvaziado da contrapartida do ensino. Já o aluno precisa aprender a fazer sozinho, preparando-se para uma espécie de “adaptabilidade”, pois a escolarização, mesmo em nível superior, não é hoje uma garantia de emprego.

As conclusões de Saviani podem ser confirmadas pelo Relatório de Jacques Delors (2006), no qual a educação é analisada na perspectiva da equidade e não da igualdade, porque todos precisam tornar-se capazes de “aprender a aprender”. Para as escolas rurais a introdução da escola ativa pode assumir este significado, o do “aprender a aprender”, que prepara para a diversidade de empregos informais, para a flexibilidade de funções, ou para o trabalho terceirizado, uma vez que não há garantias de permanência na terra cobijada pelo agronegócio.

Não se encontram respostas às perguntas que emergem da aplicação de uma proposta pedagógica, que já havia falido no tempo em que foi construída, para responder a outras necessidades que se colocam na atualidade. E estas estão muito distantes das que mobilizaram os formuladores do ideário da escola nova ou escola ativa... Aparentemente não se consegue explicar a adoção do método inspirado na escola nova ou escola ativa na formação dos professores e na gestão das escolas multisseriadas rurais quando o movimento *Por uma educação do campo* traz o novo, o concreto, o atual para as escolas do campo enraizadas na sua realidade.

Perguntas se acentuam quando se focaliza a realidade das escolas públicas situadas em áreas urbanas, em precárias condições de infraestrutura, nas quais seus professores enfrentam tantos e tão graves problemas, mas que não despertam a mesma consideração por parte das secretarias de educação ou mesmo do MEC. Com isso, ressaltamos a importância de os pesquisadores e educadores, ligados à educação do campo, estar atentos a este processo contraditório determinado por interesses e

forças em conflito, presentes nas relações sociais de produção e de convivência. E é com base nessa análise, nessas perguntas sem resposta, que pensamos ter trazido argumentos para comprovar a hipótese de que a escola ativa, como política do MEC, seja uma reação à ação do movimento *Por uma Educação do Campo*.

RIBEIRO, Marlene. Rural Education and Active School: contradictions in educational politics in Brazil. *Educação em Revista, Marília*, v. 12, n.2, p. 23-40, Jul.-Dez. 2011.

ABSTRACT: The article deals with the rural education as proposal of the Rural Workers' Movement to overcome the rural education, wich associated to the processes of expropriation of land and subordination of the farmers, denies these workers as subjects of knowledge production, knowledge and culture. Aims to capture the contradictions of government politics, wich admits the rural education achieved by the Rural Workers' Movement, but implements the "Active School Program" for multigrade rural schools, as an official politic of the Education Ministerial. The importance of the study is to produce knowledge to support the movement "*For a Field Education*", strengthening the proposal from this movement.

KEY WORDS: Rural education. Active school. Educational politics.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, N.; RIBEIRO, M. Educação do campo em Mato Grosso: trabalho docente e a alfabetização em classes multisseriadas em Várzea Grande – MT. In: GRACINDO, R. (Org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007. v. 1, p. 259-279.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Escola Ativa: aspectos legais*. Brasília, DF: Fundescola, MEC, 2001.
- _____. *Escola Ativa. Capacitação de professores*. Brasília, DF: Fundescola, MEC, 1999.
- CAMINI, I. *Escola Itinerante na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- FERRARO, A.; RIBEIRO, M. *Movimentos Sociais: revolução e reação*. Pelotas: EDUCAT, 1999.
- FREIRE, J. Currículo e docência em classes multisseriadas na Amazônia Paraense: o projeto escola ativa em foco. In: HAGE, S. *Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das Escolas Multisseriadas no Pará*. Belém: Ed. Gutemberg Ltda., 2005. p. 196-211.
- GUZMÁN, E. S.; MOLINA, M. G. *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- KOLLING, E.; NERY, Irmão, F. S. C.; MOLINA, M. C. *Por uma Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999.

- MARTINS, J. S. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.
- MARTINS, M. D. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.
- MATTEI, L. Reforma agraria en Brasil bajo el neoliberalismo: evaluación y perspectivas. In: MOYO, S.; YEROS, P. (Coord.). *Recuperando la tierra: el resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 359-375.
- MONARCHA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: MDA, 2006.
- OLIVEIRA, J.; FONSECA, M.; TOSCHI, M. O Programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 90, p. 127-148, jan./abr. 2005.
- PINTO, J. B. A Educação de Adultos e o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. *Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-102.
- PIZA, F. F.; SENA, L. B. *PMG3 – Escola Ativa*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt3.htm> Acesso em: 9 mar. 2010.
- RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan./abr. 2008.
- _____. Escola Ativa para a Educação do Campo no Brasil: uma reedição da Escola Nova? In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA (CIHELA), 9., 2009, Niterói. *Anais...* Niterói: UERJ, 2009. p. 10.
- _____. *Movimento camponês, trabalho, educação: liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.
- _____. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. In: CONGRESO DEL CONSEJO EUROPEO DE INVESTIGACIONES SOCIALES SOBRE AMÉRICA LATINA (CISAL), 6., 2010, Toulouse, FR. *Anais...* Toulouse, FR: Université de Toulouse-Le Mirail, 2010b. 20 p.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- STRECK, D. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006.
- TORRES, R. M. *Alternativas dentro de la educación formal: el Programa Escuela Nueva de Colombia*. Quito: Instituto Fronesis, set. 1992. Publicado em: *Perspectivas*, Nº 84. París: UNESCO, 1992. Gravado em pdf.
- XAVIER NETO, L. P. Educação do campo em disputa: análise comparativa entre o MST e o Projeto Escola Ativa, Natal, RN. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 1., 19 jul. 2007, 21 p.

