

A BUSCA PELO CONSENSO NEOLIBERAL NO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

Júlia Mazinini Rosa¹
Maria Cristina dos Santos Bezerra²
UFSCar

RESUMO

O Estado capitalista, em seu papel de mantenedor da hegemonia, cumpre uma tarefa educativa, na medida em que forma massas populares para elevá-las até certo nível cultural e moral visando atender às necessidades do processo produtivo - em consequência, atendendo aos interesses das classes dominantes - difundindo também a ideologia necessária para o estabelecimento de um consenso. Neste trabalho trataremos do programa Escola Ativa como instrumento utilizado por Estados periféricos no contexto do regime de acumulação flexível para a difusão da ideologia neoliberal, formação da mão de obra operária e contenção de revoltas sociais em áreas rurais. Para isso, recorreremos às suas origens na Colômbia e a aspectos sobre sua história de desenvolvimento naquele país e no Brasil.

Palavras-chave: Escola Ativa; educação do campo; políticas públicas.

THE SEARCH FOR CONSENSUS NEOLIBERAL IN RURAL AREAS: HISTORICAL ASPECTS OF ACTIVE SCHOOL PROGRAM

ABSTRACT

The role of the capitalist State is to maintain hegemony as it performs an educational task: to form masses, raising them to a certain cultural and moral level to meet the needs of the production process - consequently, serving the interests of the dominant class - spreading the ideology also required for establishing a consensus. In this work we approach the Active School program as a tool used by peripheral states in the context of flexible accumulation regime for the diffusion of neoliberal ideology, as well as manpower training and containment of social unrest in rural areas. To this end, we turn to its origins in Colombia and aspects of its history of development in that country as well as on its history of implementation in Brazil.

Keywords: Active School, rural education, public policy.

Por aproximadamente quinze anos (de 1997 a 2011) vigorou no Brasil um programa educacional voltado especificamente para salas multisseriadas localizadas em áreas rurais: o programa Escola Ativa. Consistiu em uma metodologia de trabalho pedagógico de fundamentação construtivista e neoescolanovista, assim como em uma estratégia de gestão escolar baseada na descentralização administrativa implementada nas reformas neoliberais dos anos 1990. Ao longo de sua história no Brasil, o programa sofreu críticas de setores da academia e de movimentos sociais por seu caráter conservador, porém, foi adotado pelo governo federal por mais de uma década como única política disponível para escolas multisseriadas.

A literatura a respeito do Escola Ativa concentra-se na avaliação do programa como política pública, porém, a abordagem de seus aspectos históricos é importante para compreender melhor seus objetivos e pode revelar o que seu discurso pretendeu esconder. Neste artigo, intentamos recuperar a história do programa desde suas origens na Colômbia, procurando traçar o cenário em que se desenvolveu e buscar características das instituições às quais esteve ligado.

Como uma política pública federal, o Escola Ativa foi implementado pelo Estado no período de 1997 a 2011 no Brasil. Na Colômbia, sua implementação iniciou-se na década de 1970 e tem durado até os dias atuais. Iniciaremos nossa análise, partindo de uma caracterização do Estado moderno.

Para Gramsci, o Estado é aparelho governante-coercitivo, é a união dialética entre a sociedade civil e a sociedade política. A primeira é entendida como uma organização dos aparelhos privados de hegemonia, isto é, de “partidos³” que representam interesses das diferentes classes sociais (GRAMSCI, 1980, p. 151). A segunda, à qual cabe o papel da coerção, é entendida como o Estado *strictu sensu* e consiste no aparato policial e militar, no sistema judiciário e administrativo (MONTAÑO e DURIGETTO, 2010, p. 45).

Em outras palavras, o Estado é união dialética entre coerção e hegemonia, entre força e consenso. A função repressiva ou coercitiva é complementar à função de busca pelo consenso (CURY, 2000, p. 56), sendo o consenso entendido como adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes em disputa (NEVES, 2005, p. 23). No movimento dialético entre força e consentimento, estabelece-se um equilíbrio segundo o qual, quanto mais forte o consentimento, menos necessária a coerção e vice-versa (CURY, 2000, p. 57; GRAMSCI, 2007, p. 95).

Neste sentido, o Estado é concebido como um “organismo próprio de um grupo”, um Estado de classe, que tem como destino criar condições favoráveis para que este grupo se expanda ao máximo. Os interesses do grupo dominante são coordenados de maneira concreta com os interesses gerais dos subordinados, em um “equilíbrio instável” no âmbito da lei. Assim, os interesses do grupo dominante prevalecem, mesmo que seja até certo ponto, pois, para Gramsci, existe a possibilidade de grupos dominados adquirirem homogeneidade, autoconsciência e organização, para articularem seus interesses como interesses de uma classe explorada e assim tentar conquistar hegemonia (GRAMSCI, 2007, p. 40-42).

Uma das principais funções do Estado é a tarefa educativa e formativa das massas populares até certo nível cultural e moral para atender às necessidades do desenvolvimento contínuo do aparelho econômico de produção, atendendo, em consequência, aos interesses das classes dominantes (GRAMSCI, 2007, p. 23; 1980, p. 144-145).

A educação pode ser entendida, nesta perspectiva, como um processo de construção de uma concepção de mundo. A educação pública tem o importante papel de servir à manutenção da classe dominante no poder e, em decorrência disto, servir à manutenção do sistema capitalista, difundindo a ideologia necessária para o estabelecimento de um consenso, além de formar trabalhadores de acordo com as necessidades do processo produtivo.

1. O nascimento do Escola Ativa na Colômbia.

A Colômbia rural é palco de intensos conflitos armados e grande desigualdade social, especialmente nas áreas produtoras de café, de onde partiu a iniciativa do desenvolvimento do programa Escuela Nueva. A questão agrária, de acordo com Silva (2012, p. 1-2), é um dos principais pontos de contradição na sociedade colombiana, não apenas entre classes dirigentes e subalternas, mas também entre as próprias classes dirigentes, divididas entre propostas de caráter reformista ou conservador, no que diz respeito às políticas de distribuição de terras e do próprio modelo de expansão capitalista. A estrutura agrária do país é marcada tanto pela concentração de terras quanto pela existência de pequenos produtores, em contraposição à expansão da grande propriedade agrária.

Parte dos conflitos agrários no país pode ser encontrada no Eixo do Café. Ali, os conflitos parecem estar relacionados ao importante órgão que controla o cultivo do produto: a Federação dos Cafeicultores. Esta organização, fundada como entidade privada, administra o Fundo Nacional do Café, constituído de recursos públicos, e parece ser mais importante e influente socialmente que os governos municipais ou estaduais na região cafeeira. A Federação é indispensável na implementação de políticas sociais nos municípios cafeicultores e parece ter um caráter assistencialista. Além disso, ao mesmo tempo em que se encarrega da promoção do desenvolvimento da região, contribui para a desigualdade com práticas discriminatórias e excludentes (ZULUAGA, 2004, p. 130-135).

Somado à manutenção da concentração de terras, outro problema que contribuiu para a instalação de conflitos foi o desenvolvimento capitalista no campo, particularmente entre as décadas de 1970 e 1980, que provocou a ampliação da acumulação sem ter prescindido da exploração do trabalho, até mesmo nos momentos em que houve a *bonanza*⁴ cafeeira (SILVA, 2012, p. 2; ZULUAGA, 2004, p. 130-132). Além disso, a expansão da grande empresa agrícola entre 1950 e 1990, por um lado, garantiu o lucro de empresários e grandes proprietários de terra e, por outro, a desigualdade de renda (SILVA, 2012, p. 2).

Para Silva, o Estado colombiano tem responsabilidade no aumento dos conflitos de terras, pois contribuiu para a manutenção da concentração de propriedades. Entre as décadas de 1970 e 1980, o Estado executou uma série de medidas repressivas e de militarização do campo, aumentando as penalidades para as ocupações de terras, especialmente para os dirigentes dos movimentos agrários. Estas ações destruíram a luta do campesinato colombiano. Em contrapartida, a luta guerrilheira se multiplicou. Assim, ao mesmo tempo em que houve o refluxo do movimento agrário, houve a expansão do movimento armado em um cenário que combinava recessão econômica com repressão política (SILVA, 2012, p. 3).

As origens mais remotas do Escola Ativa estão na década de 1960, quando a Colômbia adotou o programa Escola Unitária promovido pela UNESCO para melhorar da educação em escolas multisseriadas. O Escola Unitária tinha o objetivo de oferecer ensino fundamental em áreas de densidade populacional baixa, como são as áreas rurais. A estratégia, baseada na metodologia ativa, no ensino individualizado e na promoção automática, foi inicialmente implementada em 150 escolas, sendo expandida em 1967 para todas as escolas unidocentes da Colômbia pelo Ministério da Educação (KLINE, 2002, p. 171; BRASIL, 1999).

A aprendizagem ativa do Escola Unitária era baseada em fichas de auto-aprendizagem e em livros didáticos tradicionais. As principais críticas feitas ao programa diziam respeito ao trabalho e tempo excessivos que professores rurais necessitavam gastar no preparo das fichas, além de contradições que o programa apresentava entre currículo e material didático e da existência de conflitos entre supervisores e docentes (SCHIEFELBEIN, 1993, p. 39).

O governo colombiano, a partir do insucesso do Escola Unitária, impulsionou então, a implementação de diferentes métodos pedagógicos para melhorar escolas rurais, incentivando, ao final dos anos 1960, o desenvolvimento de alternativas distintas para as escolas multisseriadas. A alternativa escolhida foi a experiência “Hacia la Escuela Nueva”, iniciada em Pamplona, no departamento do Norte de Santander, em 1975, desenvolvida entre professores rurais e a Universidade de Pamplona. O Escuela Nueva substituiu a promoção automática do Escola Unitária pela promoção flexível e considerou a estrutura administrativa da escola multisseriada. De acordo com alguns autores, também melhorava as fichas de aprendizagem do Escola Unitária que podiam ser utilizadas em amplitude nacional; aumentava a pertinência do currículo; propunha uma metodologia participativa de trabalho com alunos e sugeria novas estratégias para a capacitação docente, o acompanhamento e a aquisição de material pelas escolas (RAMÍREZ e VILLADA, 2007, p. 9-10; VILLAR, 2010, p. 364).

Para Villar (2010, p. 365), a evolução nacional do Escuela Nueva aconteceu em três fases. A primeira, em 1976, com implementação em 500 escolas, centrou-se na criação de uma estrutura administrativa, no desenvolvimento dos guias didáticos e na criação de um sistema de avaliação. Na segunda etapa (1976 a 1986) predominou a busca pela eficiência e a ênfase na replicação da capacitação docente a nível nacional, já com a preocupação de diminuir custos de insumos. Nesta fase a estratégia contou com financiamento do BID e da Federação dos Cafeicultores, sendo implementada em 8 mil escolas. A terceira etapa (1986 a 1994) se caracterizou pela expansão quantitativa do programa e pela participação do Banco Mundial. Nesta última fase, de acordo com Ramírez e Villada (2007, p. 12), a estratégia foi assumida como um dos “pilares do plano nacional para erradicação da pobreza, coincidindo com a política de descentralização em todo o país”.

McEwan e Benveniste (2001, p. 554-555) fazem uma observação interessante a respeito da transição da segunda para a terceira fase. De certo modo, a segunda fase do programa foi uma espécie de “era dourada”, já que havia um sentimento de inovação, motivação e comprometimento entre os professores. Em seus aspectos administrativos, o programa era bastante heterogêneo, em razão do funcionamento do sistema educacional colombiano. Entretanto, o financiamento da expansão do programa pelo BM representou um declínio gradual: o Escuela Nueva, antes aberto a contribuições, teve suas concepções congeladas em um kit. Os aspectos administrativos, as normas, as regulações evoluíam, mas o currículo tornou-se menos flexível do que o currículo do Escola Unitária, e até mesmo menos adaptativo.

Quando congelado em um pacote educacional, o Escuela Nueva passou a ser exportado para outros países da América Latina como Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana como parte das estratégias para a reforma educacional empreendida no continente e financiada pelo Banco Mundial.

É importante mencionar neste momento que o programa (Escuela Nueva/Escola Ativa), em seus aspectos pedagógicos, tem tendências construtivistas. O construtivismo, de

acordo com Silva (1996, p. 216- 219), acentuou uma tendência de psicologização na escolarização das massas que acarretou a despolitização da educação, na medida em que a escola de massas procurou esconder seu vínculo com a política ao adotar um tratamento psicológico da aprendizagem e do ensino e ao priorizar a aprendizagem individual, sem conexão com a sociedade e com o contexto institucional. A tentativa de politizar o construtivismo, afirma Silva, é relacioná-lo com a democracia. Assim, o construtivismo se apresenta como possibilidade de instauração da democracia através da pedagogia, pois, segundo o discurso construtivista, crianças educadas sob esta corrente pedagógica tenderiam, quando adultos, a não aceitar relações autoritárias na política e no trabalho. O autor ressalta que a única maneira de introduzir um componente político em uma pedagogia que usa um referencial psicológico é o do comportamento individual e interpessoal. Desta maneira, democracia e política tornam-se sinônimos de relações interpessoais na perspectiva construtivista. Portanto, a difusão de uma pedagogia construtivista em políticas voltadas para áreas suscetíveis a revoltas sociais (como é o caso da Colômbia rural) pode ser muito conveniente para o Estado capitalista, como veremos a seguir.

A análise que McEwan e Benveniste (2001) fazem das motivações políticas para o surgimento do programa é muito relevante. Para estes autores, o que motivou a reforma na educação rural chamada de Escuela Nueva foi uma crise de legitimação do Estado colombiano e a necessidade de recuperar seu poder. Enquanto o contexto político (1960-1970) era de violência generalizada em áreas rurais, a educação era vista como maneira de “pacificar” e “civilizar” os cidadãos do campo. As escolas rurais ainda eram a única evidência tangível do Estado em alguns municípios, e sua consolidação representou um meio importante de escorar legitimidade que estava se erodindo. Neste momento, o Estado apoiou a educação rural, incentivando o desenvolvimento do Escuela Nueva a partir do Escola Unitária.

Assim, o Escuela Nueva pode ser entendido como parte de uma estratégia de estabelecimento de um consenso pela via da direção cultural, que ocorreu juntamente com a repressão militar a conflitos em áreas rurais. Atualmente, o programa ainda parece apresentar relação com a promoção da convivência e da paz em áreas conflituosas na Colômbia. Seus instrumentos de gestão democrática como o governo estudantil e a interação entre escola e comunidade têm como objetivo o desenvolvimento de atitudes cidadãs e foram avaliados por algumas pesquisas (FORERO et al., 2006; CHESTERFIELD, 1994; PITT, 2006) no que diz respeito ao estímulo ao comportamento cívico, igualitário, pacífico⁵ e democrático.

O estudo realizado por Chesterfield (1994) para a USAID procurou avaliar o desenvolvimento de “interações sociais pacíficas” entre estudantes de escolas rurais da Colômbia e da Guatemala que utilizavam a metodologia Escuela Nueva. Segundo este estudo, a metodologia do programa é eficaz para promover “comportamento cívico e democrático” e “crenças igualitárias” entre as crianças.

Porém, o que Chesterfield caracteriza como “comportamento democrático” e “crenças igualitárias” são características de uma democracia instrumental: 1) expressar opiniões e atitudes para colegas e adultos; 2) saber escolher entre opções viáveis; 3) saber esperar sua vez de falar e saber dar a vez ao outro (*taking-turn*); 4) ajudar outros estudantes a realizar atividades; 5) ter participação no governo estudantil; 6) saber liderar um grupo em uma atividade (CHESTERFIELD, 1994, p. 3).

O estudo sobre cidadania e educação cívica no Escuela Nueva de Pitt (2002, p. 1) menciona diretamente os conflitos armados colombianos:

Na Colômbia, muitas crianças pequenas vivem em áreas de intensos conflitos, onde aprendem que a violência e o uso da força são as únicas maneiras de sobreviver. Se estas crianças têm baixa auto-estima e poucas perspectivas de futuro, seus valores humanos e seu comportamento podem ser profundamente influenciados. Num país onde leis, em sua maior parte, somente se aplicam aos financeiramente desfavorecidos, a Colômbia precisa procurar maneiras efetivas de educar suas crianças para que tenham um verdadeiro entendimento sobre o que significa viver harmoniosamente na sociedade. O Ministério da Educação acaba de incluir no currículo a “educação para a convivência” (PITT, 2002 p. 1).

Para o autor, a metodologia do programa proporciona o desenvolvimento da educação cívica, pois dá incentivo para o aluno se expressar e desenvolver a capacidade de liderança, a autoestima e a cooperação. Pitt (2002) utiliza os mesmos parâmetros de Chesterfield (1994) para estabelecer o que são crenças igualitárias e comportamento democrático. O conceito de “conhecimento cívico” usado pelo autor é adaptado dos Parâmetros Nacionais e Sistemas Cívicos dos Estados Unidos, que incluem conhecimento sobre a Constituição, o sistema político, os valores e princípios da democracia americana.

Em outro estudo, Forero e colaboradores (2006) pesquisaram os impactos do programa Escuela Nueva em interações sociais pacíficas entre crianças de comunidades que fazem parte do Eixo do Café, região conhecida pelos índices de violência acima da média nacional. Os autores aprofundaram os conceitos de comportamento pacífico e democrático e analisaram um número maior de variáveis em relação aos estudos de Chesterfield (1994) e Pitt (2002) como o ambiente escolar, as relações familiares, o nível sócio-econômico dos estudantes e o nível de escolaridade dos professores. Concluíram que a metodologia do programa é responsável por estimular atitudes democráticas e interações pacíficas entre os escolares e que o impacto positivo se estende para as famílias e para a comunidade.

Outro dado importante é que a Fundação Escuela Nueva, em seu sítio na internet, menciona sua ligação com o Programa de Consolidação Integral (PCIM), uma política do Estado colombiano de recuperação do poder territorial de áreas que estão sob controle de grupos paramilitares, especialmente as FARC (MEJÍA, 2011, p. 4).

A Fundação Escuela Nueva apresenta uma estratégia para melhorar a qualidade e cobertura da educação, desde a concepção ao fortalecimento do componente Relação Escola - Comunidade, por meio do trabalho com famílias no âmbito do Programa de Consolidação Integral de PCIM de La Macarena, no departamento de Meta⁶.

O PCIM iniciou-se em 2007 e a experiência do programa Escuela Nueva em seu âmbito, em 2009. Estas experiências também são mencionadas em uma nota sobre os projetos recentemente empreendidos pela Fundação relativos à promoção da convivência em comunidades rurais.

Vários estudos nacionais e internacionais têm destacado o forte impacto positivo do Escuela Nueva na promoção de atitudes e comportamentos democráticos e pacíficos. O mais interessante é que este impacto não é

sustentado apenas por alunos do Escuela Nueva, participando com uma probabilidade maior em várias organizações voluntárias ou colaborando mais construtivamente com autoridades locais. Ele também causa um efeito fortemente positivo nas famílias dos estudantes e nas comunidades. A violência familiar, como uma maneira de punir ou reprimir a criança, está sendo reduzida e pais participam mais ativamente na organização de comitês para resolver problemas que afetam a comunidade. O modelo tem, desta maneira, provado também ser muito efetivo para a construção da paz no nível da comunidade, usando a escola como “porta de entrada” para dentro das comunidades que sofrem com altos índices de conflitos sociais ou até armados.⁷

Consta na nota mencionada que, nestas experiências de construção da paz, a escola acaba sendo “território neutro”, respeitado por grupos armados e que pode ser, em muitos casos, a única “porta de entrada” para ações direcionadas para a promoção da cultura da paz e democracia, assim como a mobilização social.

2. O desenvolvimento do programa Escola Ativa no Brasil.

Quando Gonçalves (2009, p. 47) aborda os distanciamentos e as aproximações entre o Escuela Nueva e o Escola Ativa, destaca que o primeiro desenvolveu-se em uma região específica da Colômbia, a região cafeeicultora, tratando-se de uma iniciativa local, que envolveu a participação de professores de escolas rurais, pelo menos até o BM assumir o programa. O Escola Ativa, ao contrário, chega ao Brasil já como um pacote educacional fechado, carregando as concepções da reforma educacional da década de 1990.

No Brasil, o programa começou a ser implantado em 1997, através do Projeto Nordeste, que tem suas raízes em diversos programas do Estado financiados pelo BM no início da década de 1980. Estes programas tinham como meta o desenvolvimento das áreas rurais nordestinas, e segundo Chaloult (1985), melhorar a qualidade de vida do produtor rural, já que:

a pequena produção agrícola nordestina não-capitalista se recriava e se recria num constante processo de redefinição, sem conseguir, entretanto, se apropriar de quase nenhum excedente e servindo cada vez mais de reservatório de força de trabalho para os grandes proprietários (CHALOULT, 1985 p. 272).

O autor faz críticas aos programas dizendo que eles contribuíram para reforçar as relações de produção já existentes na região e que beneficiou pouco os trabalhadores rurais, especialmente os sem terra, já que o público-alvo nunca teve participação efetiva no planejamento, na elaboração e na execução das intervenções. Percebendo as contradições do programa, o BM manteve contato com a SUDENE e com Ministérios Federais para discutir a possibilidade de implantar uma estratégia única para a região (CHALOULT, 1985, p. 274) em vários aspectos sociais, incluindo a educação: o Projeto Nordeste.

Entretanto, Chaloult (1985, p. 276-277) afirma que o Projeto Nordeste, concebido durante os anos autoritários da Nova República, representou um continuísmo em relação aos programas anteriores, pois falava em participação de trabalhadores no planejamento, mas isso não ocorreu de fato. Não ocorreu também a participação de entidades da sociedade civil, como a CPT, por exemplo, na sua elaboração. Os mecanismos de participação de trabalhadores em conselhos estaduais ou regionais durante a implantação

do projeto também representaram, para o autor, uma democracia mascarada: os trabalhadores, minoria nos conselhos, tinham pouco poder de barganha.

Com relação ao aspecto educacional do Projeto Nordeste, de acordo com Cruz (2005, p. 53), consta nos relatórios, produzidos pelo Banco Mundial para diagnosticar a situação da educação daquela região, que o Nordeste possuía altas taxas de analfabetismo, qualificação insuficiente de professores e condições inadequadas de trabalho. As propostas que decorreram deste diagnóstico davam ênfase à educação no meio rural e às ações voltadas para a qualificação da mão-de-obra do pequeno produtor (CRUZ, 2005, p. 53).

De acordo com Cruz (2005), o Projeto Nordeste para a Educação Básica dispunha de mecanismos de contrato que estavam em concordância com a expansão dos interesses do capital internacional, por exemplo: exigência da diminuição da proporção funcionário-aluno como pré-requisito para recebimento das maiores parcelas dos recursos; exigência de que parte das compras dos equipamentos e materiais fosse feita por meio de licitações internacionais, conforme critérios estabelecidos pelo BM; formas de distribuição dos recursos conforme a capacidade gerencial de cada estado envolvido, ou seja, o estímulo à competitividade entre os estados na execução da proposta.

Em 1990, com a intensificação da política neoliberal, o Brasil, junto a outros países de grande população, participou da Conferência de Educação para Todos na Tailândia, organizada pelos órgãos UNESCO, UNICEF, PNDU e Banco Mundial. O consenso desta conferência foi a base dos planos decenais de educação de cada um dos países participantes.

O Plano Decenal de Educação para Todos do Brasil (BRASIL, 1993) tratava de alguns problemas educacionais que deveriam ser levados em consideração na elaboração de políticas públicas, como: baixa produtividade do sistema e nível insatisfatório da qualidade do ensino, evidenciados pela reprovação e abandono escolar; práticas de avaliação inadequadas; ausência de metodologia adequada para trabalhar com grupos marginalizados socialmente; ausência de política de formação de professores; desigualdade da oferta de ensino; enfraquecimento da escola como instituição-chave no processo de ensino-aprendizagem. Entre as estratégias para universalizar o Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo, está a gestão descentralizada dos sistemas de ensino.

A constatação de que o sistema educacional brasileiro tinha baixa produtividade e o princípio de descentralização da gestão, presente nas orientações do Banco Mundial, nortearam os objetivos do Projeto Nordeste para a década de 1990. O documento básico do Projeto, datado de 1994, ano em que foi efetivamente implementado, descreve a estrutura do Projeto e propõe objetivos e estratégias, dentre os quais:

- aumento das taxas de aprovação e melhoria do nível de aprendizagem dos alunos matriculados nas séries de 1^a à 4^a em escolas públicas da Região Nordeste; e
- implantação de novos padrões de gestão educacional, envolvendo ações de fortalecimento e de descentralização administrativa, orientadas para a melhoria de resultados educacionais no nível da unidade escolar (BRASIL, 1994, p. 7).

Em sua estratégia nacional, o Projeto Nordeste também apresentou, em 1996, um componente intitulado Inovações Pedagógicas para estimular a implementação de inovações educacionais destinadas a alunos da 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental que priorizassem a diminuição da repetência escolar, com a intenção de se criar um fundo do

MEC para ser repassado às escolas que apresentassem idéias inovadoras (CRUZ, 2005, p. 92).

Cruz menciona que a principal atividade desenvolvida pelo componente de inovações pedagógicas foi o Escola Ativa. Inicialmente, não houve repasse de recursos financeiros para as escolas, mas houve a promoção de cursos de treinamento e envio de materiais didáticos do programa. Em 1996, a estratégia foi desenvolvida em 105 escolas (97 municipais) em sete estados nordestinos (CRUZ, 2005, p. 92).

A implementação do Escola Ativa via Projeto Nordeste durou até 1998, quando deu-se início a primeira fase do Fundescola. Este foi um programa desenvolvido em parceria entre BM e MEC, com o objetivo de fortalecer escolas primárias e instituições públicas responsáveis por elas em uma ação coordenada entre Estados e municípios, para aumentar a participação, promoção e níveis maiores de rendimento escolar. O Fundescola pretendeu dar continuidade aos programas do MEC desenhados para melhorar a qualidade da escola (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 2), isto é, representou uma ampliação e um aprofundamento das reformas educacionais no país.

O Fundescola deu prioridade ao desenvolvimento da gestão escolar descentralizada e foi dividido em três fases: Fundescola I, II e III. Em sua primeira fase, ele foi implementado em Estados do Norte e Centro-Oeste, para depois ser expandido para o Nordeste, englobando, segundo o Banco Mundial, as “três regiões mais pobres do Brasil” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 2).

O Fundescola foi proposto em 1997 para ter vigência por dez anos. Para o BM, a importância da assistência estratégica que deu ao Brasil está no interesse em reduzir a pobreza e a desigualdade, transformando-o num país mais *competitivo*. Para isso, o setor educacional desta estratégia, isto é, o Fundescola, teve a meta de promover oportunidades para que todas as crianças pudessem obter Ensino Fundamental completo até o ano de 2007 e melhorar o atendimento educacional e o desempenho acadêmico em disciplinas básicas, especialmente Português e Matemática. Como meio para atingir estes objetivos, o Fundescola estimulou a participação da comunidade na gestão da escola e dos sistemas de ensino, na tentativa de reduzir a desigualdade e aumentar a eficiência da escola, bem como melhorar o rendimento dos estudantes. O monitoramento deste progresso foi (e ainda é) feito pelo estabelecimento de metas em índices educacionais. Tendo como alvo as três regiões mais pobres do Brasil, o Fundescola assumia uma abordagem geográfica (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 2).

A implementação do programa Escola Ativa no âmbito do Fundescola I, que teve vigência entre 1998 e 2001, acompanhou as Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), definidas com base no conceito de microrregiões⁸ do IBGE. Ao todo, foram 181 municípios em dez estados do Norte e Centro-Oeste. O Fundescola II representou uma expansão do programa, envolvendo também a Região Nordeste, num total de 384 municípios e vigorou até 2004. O Fundescola III teve o objetivo de, até 2008, disseminar um Planejamento Educacional para as Secretarias (PES), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Escola Ativa para todas as secretarias municipais de educação localizadas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, atendendo mais de 2 mil municípios (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 3, PEREIRA, 2007, p. 50).

O acordo feito entre BM e MEC previa que o investimento do BM no Fundescola seria cada vez menor, aumentando o investimento do Estado, que, ao final, deveria incorporar plenamente a metodologia e seu financiamento (GONÇALVES, 2009, p. 39). Assim, em 2007, o Escola Ativa foi transferido para a SECAD, assumido inteiramente pelo

MEC, extinguindo-se a participação do BM, e foi expandido para as regiões consideradas menos pobres do país, o Sul e o Sudeste.

Para Xavier Neto (2005, p. 68) a razão de o programa ser implementado preferencialmente, durante a maior parte de sua história no Brasil e em outros países da América Latina, em áreas de pobreza no campo, é motivo de reflexão. Principalmente quando se leva em conta que o campo é lugar de pobreza, exclusão e resistência popular em quase todos os países latino-americanos, incluindo o Brasil.

Para o autor, o BM conhece bem o terreno da pobreza rural, pois, através de seus projetos de financiamento aos países da América Latina, analisa e compreende as possibilidades de resistência e de luta por ter acesso a dados sobre economia, educação, saúde e política. “Todas as informações dos países credores ficam disponibilizadas para os analistas locais, que, sistematicamente analisam e propõem projetos para determinadas áreas” (XAVIER NETO, 2005, p. 68). É o que ocorre desde o projeto Nordeste e com o Escola Ativa não foi diferente. Desta maneira, e também considerando seu histórico na Colômbia, acreditamos que não seja uma simples coincidência o fato de o programa ter sua implantação iniciada nos estados mais pobres do Brasil e, segundo dados da CPT, nas três regiões do país que, em média, mais apresentaram conflitos agrários entre 1987 a 1998 (CPT, 1987, p. 20-31; 1988, p. 10-24; 1989, p. 3 e 8; 1990, p. 41; 1991, p. 62-63; 1992, p. 18; 1993, p. 39-40; 1994, p. 40-42; 1995, p. 11-12; 1996, p. 31-32; 1997, p. 42-43; 1998, p. 22-23).

Oliveira (2001, p. 197-198) também menciona aumento dos conflitos de terra entre 1985 e 1999, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesta época, houve um crescimento dos conflitos que alcançou patamar superior ao da década de 1980 e a resposta do governo Cardoso foi a repressão policial: “quem passou a matar os camponeses em luta pela terra foram as forças policiais dos estados”. O Escola Ativa foi implementado neste mesmo período.

Desta maneira, o Estado brasileiro parece ter se comportado de modo semelhante ao Estado colombiano no enfrentamento de conflitos agrários, utilizando a repressão policial/militar e a educação. Em 2011, já no governo Dilma Rousseff, os programas educacionais voltados às populações do campo foram unificados em um único programa, o PRONACAMPO. O programa Escola Ativa chegou ao fim e foi substituído por outro, denominado Escola da Terra.

3. A relação do Escola Ativa com a educação do campo.

A princípio, o programa não está intimamente relacionado ao Movimento por Uma Educação do Campo. Ao contrário, sua história de implementação no Brasil se deu paralelamente às discussões sobre a proposta da educação do campo, até o momento em que o Escola Ativa passou por uma reformulação e alguns conceitos ligados à educação do campo foram incluídos em seus documentos.

Ao mesmo tempo em que o Escola Ativa se desenvolveu e se expandiu no Brasil no âmbito do Fundescola (nas décadas de 1990 e 2000), ocorria também uma politização crescente do meio rural brasileiro e uma intensificação dos debates a respeito da educação do campo, liderados por movimentos sociais (GONÇALVES, 2009, p. 47) que possibilitou o desenvolvimento do Movimento por Uma Educação do Campo.

A “politização do campo” mencionada por Gonçalves (2009) foi um processo de desenvolvimento de lutas dos movimentos sociais ligados ao campo no contexto da modernização capitalista, isto é, da reestruturação produtiva no final do século XX que

também atingiu áreas rurais. O avanço capitalista no campo brasileiro, que tem ocorrido sem prescindir da extrema concentração fundiária, gerou um conjunto enorme de miseráveis (na década de 1990 eram 32 milhões de brasileiros abaixo da linha da miséria absoluta e 14 milhões classificados como pobres), pois, ao mesmo tempo em que este avanço concentra terra e renda, empurra parcela cada vez maior da população para áreas urbanas. A exclusão também acontece no próprio campo, pois os filhos dos pequenos proprietários não terão condições de se tornarem proprietários nas terras dos pais, o que os faz tomar uma das duas alternativas: ir para a cidade ou para o movimento social que luta pela reconquista da terra (OLIVEIRA, 2001, p. 187-189).

Foi mencionado anteriormente que a maneira pela qual o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) lidou com os conflitos agrários e com os movimentos sociais do campo foi também pela violência, via repressão policial. O governo de Lula (2003-2010) adotou estratégia diferente.

O fato de políticas atuais para educação em áreas rurais trazerem concepções dos movimentos sociais tem relação com o contexto específico do governo do PT (2003-fase atual). O partido, considerado de esquerda, sempre teve relação com os movimentos sociais (especialmente o MST) e o ex-presidente Lula foi um líder operário e sindical. Porém, o governo petista não pode ser interpretado como uma vitória da esquerda no Brasil, uma vez que não rompeu com a agenda neoliberal.

Para Druck (2006), apesar de a eleição de Lula representar a possibilidade de superar o cenário do enfraquecimento dos movimentos que se intensificou na década de 1990, como o governo optou por seguir com a base ideológica e política do neoliberalismo, sua atuação vem acontecendo no sentido de desmobilizar os movimentos sociais e de anular a força autônoma e independente do movimento sindical. Isso vem ocorrendo por meio de uma constante cooptação de direções/lideranças e de um processo de “estatização” das organizações dos trabalhadores (DRUCK, 2006, p. 330-331).

Para Gonçalves, o desenvolvimento de políticas educacionais para o campo ocorreu de forma paralela à implementação do Escola Ativa. O programa teve uma linha própria de financiamento, pois chegou como política pública ao Brasil através do Projeto Nordeste e foi financiado pelo FUNDESCOLA até 2008. Ao mesmo tempo em que o programa se consolidava, aumentando o número de escolas envolvidas e de municípios aderidos, a SECAD – criada em julho de 2004, que possui uma Coordenação de Educação do Campo, responsável por discussões e divulgações sobre o tema, bem como sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – desenvolvia ações, estratégias e programas com uma perspectiva diferente. O Escola Ativa sofreu críticas tanto dos movimentos sociais, quanto de esferas ligadas ao próprio governo, próximas aos movimentos. Isto resultou em dois caminhos distintos para educação em áreas rurais orientados em diferentes direções: um ligado ao Fundescola (Escola Ativa) e apoiado pela tecnocracia de Estado e outro identificado com os movimentos sociais e apoiado por pesquisadores de educação do campo (GONÇALVES, 2009, p. 53).

A análise que Gonçalves (2009) faz dos documentos do programa demonstra que os primeiros documentos (datados de 1997, 1999 e 2003) são adaptações traduzidas diretamente do espanhol de manuais colombianos e são guias diretivos e instrumentais, sem abordagem sobre a matriz epistemológica ou os pressupostos das atividades pedagógicas, baseando-se apenas nas experiências colombianas. Já os guias docentes mais recentes (2005 e 2008 e acrescentamos a eles o documento de 2010, analisado nesta pesquisa) trazem um objetivo novo: sustentar as práticas das Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo. Trazem também contribuições de autores brasileiros no texto.

A razão disso é que, quando o programa foi transferido do Fundescola para a SECAD em 2007, o material oficial foi reformulado, trazendo os princípios das Referências para uma Política Nacional do Campo. Houve um esforço em adaptar o programa ao contexto brasileiro que buscou adequar o discurso da reforma educacional que o BM financiou para os países latino-americanos às novas diretrizes brasileiras para a educação do campo, substituindo o caráter economicista por tendências mais humanitárias (GONÇALVES, 2009, p. 55-57).

Os documentos produzidos antes da reformulação em 2007 têm características de guias diretivos, servindo justamente como manual de instrução para o docente. Não há referencial teórico sobre seus fundamentos pedagógicos ou sobre os aspectos relacionados à gestão. Quando se refere às estratégias que o professor pode adotar para motivar o trabalho coletivo dos alunos, por exemplo, os documentos parecem estimular a competitividade. Há a preocupação com a elevação da qualidade da escola multisseriada e a ênfase no aumento do rendimento dos estudantes, além de ser explícita a preocupação com o baixo custo do programa:

A escola nova, escola ativa surge como resposta aos persistentes problemas da ineficiência interna e da baixa qualidade da educação em escolas de poucos recursos. (...) É indispensável desenvolver mecanismos que possam ser multiplicados e descentralizados e que sejam factíveis dos pontos de vista técnico, político e financeiro. Em outras palavras, o desenho do sistema deve incluir estratégias que permitam ampliar sua cobertura (BRASIL, 1999, p. 22).

As Diretrizes para Implantação também explicitam a característica de baixo custo do programa como uma de suas maiores vantagens: “A Escola Ativa é uma estratégia pedagogicamente eficaz e financeiramente viável para os municípios e estados” (BRASIL, 2006c, p. 12). Este mesmo documento, quando menciona a necessidade da escola estruturar, junto com a comunidade, sua proposta pedagógica, direciona a proposta para uma concepção produtivista de educação, enfatizando as metas a serem atingidas dentro de prazos estipulados.

Já os documentos reformulados (BRASIL, 2010b) adotam um tom mais progressista, trazendo a bibliografia que serve de referencial teórico e apresentam-se como fundamentados nos princípios da educação do campo, como *substituta da educação rural*, que “entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual” (BRASIL, 2010b, p. 15).

Enquanto o Manual (BRASIL, 1999) parece estimular a competitividade num tom liberal, o Caderno (BRASIL, 2010b) parece contradizê-lo, assumindo um tom progressista, por exemplo, quando menciona Caldart: “não se educa verdadeiramente o sujeito do campo sem transformar as condições de desumanização. A conquista da humanização se dá na própria luta contra a desumanização.” (BRASIL, 2010b, p. 17). Ou quando discute avaliação:

Ao se fazer uma análise sobre o processo de avaliação nas escolas, é bom que se remeta a uma reflexão sobre a educação escolar, pois ela não pode ser tratada como uma categoria abstrata, desvinculada de uma prática

existente, num processo diário de interação com a realidade que possibilite a emancipação humana (BRASIL, 2010b, p. 66, grifo nosso).

Para Gonçalves (2009, p.58) as finalidades do programa mudaram: antes, voltadas para a organização racional da escola multisseriada e para o desempenho dos alunos, agora voltam-se para atender as demandas das populações que vivem no campo. Entretanto, o autor alerta para o fato de que o processo de reformulação não foi democrático e houve pouca participação de sujeitos diretamente envolvidos com a educação do campo, como pais, alunos, professores e integrantes dos movimentos sociais. Apesar de a história do programa no Brasil ter sido composta por reflexões, experiências e críticas, houve também inércia decorrente de sua implantação vertical. Como resultado da reformulação, o autor conclui que ela foi feita “por cima”, com modificações feitas muito mais no nível do discurso que da prática. Seus fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos, portanto, permaneceram inalterados (GONÇALVES, 2009, p. 66).

Para ilustrar este argumento de Gonçalves, tomemos como exemplo a opinião de pedagogos da reforma agrária de Sergipe, para quem o programa representa uma proposta contrária aos princípios da educação do campo. Os motivos para esta posição são o fato de o programa ser um pacote pedagógico pronto e fechado, que não permite a reflexão e a participação do educador na discussão sobre suas bases e fundamentos, bem como trata o campo de forma homogeneizante: uma única proposta para todas as escolas multisseriadas do país. Não há, segundo eles, espaço no programa para a consideração da realidade local e para a construção de propostas pedagógicas próprias (TORRES e ARAGÃO, 2010).

Em nota técnica publicada em abril de 2011 e assinada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (D’AGOSTINI et al., 2011) consta que, quando assumido pela SECAD, o Escola Ativa foi estabelecido como prioridade para a educação do campo. O documento levanta então a seguinte questão: como um programa voltado apenas para escolas multisseriadas pode ser situado pelo MEC como prioridade para a educação básica do campo? Estendemos esta questão da insuficiência do programa em dar conta de toda a educação básica no campo, acrescentando que, apesar de o programa criticar a concepção de educação rural que se volta para a educação mínima e restrita às primeiras séries do Ensino Fundamental, é justamente esta a sua proposta, pois o Escola Ativa não oferece material para as séries finais do Ensino Fundamental, nem para Educação Infantil, nem para o Ensino Médio.

4. Considerações finais.

Este artigo pretendeu abordar as origens do programa Escola Ativa e aspectos de sua história de implementação na Colômbia e no Brasil, destacando que este surgiu em um contexto de crise de legitimação do Estado, que buscava uma estratégia de retomada da hegemonia. Ao mesmo tempo em que utilizava mecanismos de repressão militar, o Estado tentava o controle da violência em áreas rurais por meio da educação.

Sua relação com setores progressistas da educação do campo é artificial. Em discurso, o programa pretende contribuir com a emancipação humana e se apresenta como resposta às demandas dos trabalhadores rurais por educação. Entretanto, assim como em seu país de origem, ele esteve ligado, no Brasil, a instituições políticas conservadoras: aqui chegou por meio de um projeto entendido como autoritário e que pouco considerou a participação de trabalhadores rurais (o Projeto Nordeste), foi financiado por um programa ligado a concepções produtivistas de educação (o Fundescola) e apenas no final de sua

implementação esteve relacionado a setores do governo um pouco mais progressistas (a SECAD). A reestruturação pela qual passou, ao encerrar-se a participação do BM, foi superficial.

A importância de se estudar o Escola Ativa está no fato de que ele tem sido utilizado por Estados de países da periferia do capital para promover a paz e a democracia em áreas de conflitos violentos e para melhorar a qualidade da educação pública tanto em áreas rurais quanto em periferias urbanas. Entretanto, a proposta do programa, por ter inspiração construtivista, está limitada a propor mudanças nas extremidades dos sistemas educacionais: na relação entre escola e comunidade local, nas unidades escolares ou no microcosmo da sala de aula. Se esta é a solução que o Estado pretende dar para conflitos decorrentes da acumulação capitalista no campo, não será por meio da redução da democracia às relações interpessoais (entre alunos, professores e comunidades) ou aos princípios de “convivência pacífica” que estes conflitos serão resolvidos.

O Escola Ativa não está mais em vigor no Brasil desde o início de 2012, porém, acreditamos que este trabalho se soma a outros e pode servir de subsídio para pensar e analisar as próximas ações estatais/governamentais voltadas à educação em áreas rurais.

Referências

BANCO MUNDIAL. Fundescola I. 1998. 105 p.

BANCO MUNDIAL. Third School Improvement Project - FUNDESCOLA IIIA. 2008. Disponível em <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/09/23/000012009_20050923094434/Rendered/PDF/336250rev.pdf> Acessado em: 7 mar. 2013.

BRASIL. Fundescola/MEC. Escola Ativa: Capacitação de professores. Brasília. 1999.
BRASIL. Fundescola/MEC. Escola Ativa: Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa. 2006c. 56 p.

BRASIL. MEC. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília. 1993. 120 p.

BRASIL. MEC. Projeto de Educação Básica para o Nordeste. Brasília. 1994. 27 p.

BRASIL. SECAD/MEC. Escola Ativa: Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. 2ª edição. Brasília. 2010b. 73 p.

CHALOULT, Yves. Uma das contradições da Nova República: O Projeto Nordeste. Cad. Dif. Tecnol., Brasília, 2(2): 271-304, mai-ago, 1985. Disponível em <<http://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/9240>> Acessado em 7 ago. 2012.

CHESTERFIELD, Ray. Indicators of democratic behavior in Nueva Escuela Unitaria. 1994. Disponível em <<http://www.escuelanueva.org/portal/images/pdf/monitoreo/73.INDICATORSOFDEMOCRATICBEHAVIORESCNVA.pdf>> Acessado em 7 nov. 2012.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. Conflitos no campo. 1987. 60 p.

_____. Conflitos no campo. 1988. 77 p.

_____. Conflitos no campo. 1989. 17 p.

- _____. Conflitos no campo. 1990. 35 p.
- _____. Conflitos no campo. 1991. 44 p.
- _____. Conflitos no campo. 1992. 98 p.
- _____. Conflitos no campo. 1993. 54 p.
- _____. Conflitos no campo. 1994. 70 p.
- _____. Conflitos no campo. 1995. 54 p.
- _____. Conflitos no campo. 1996. 65 p.
- _____. Conflitos no campo. 1997. 80 p.
- _____. Conflitos no campo. 1998. 76 p.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí. 306 f. Dissertação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2005.

CURY, Carlos Jamil. Educação e contradição. 7ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2000. 134 p.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke Taffarel; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira; CARVALHO, Marize, CAMBUI, Roza. NOTA TÉCNICA SOBRE O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: Uma análise crítica. Abril, 2011. Disponível em < www.gepec.ufscar.br>. Acesso em 1 mai. 2012.

DRUCK, Graça. Os sindicatos, os movimentos sociais e o governo Lula: cooptação e resistência. In: OSAL, Observatorio Social de America Latina, ano VI, nº 19. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. 2006. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar//ar/libros/osal/osal19/debatesdruck.pdf>> Acessado em 30 abr. 2013.

FORERO, Clemente Pineda; RODRÍGUEZ, Daniel Escobar; MOLINA, Danielken. Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia. A.W. Little (ed), Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities, 265–300. 2006.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, política e o Estado moderno. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980. 435 p.

_____. Cadernos do Cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Volume 3. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007. 428 p.

KLINE, Rachel. A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. Current Issues in Comparative Education, Vol.2(2), p. 170-181. 2002.

MCEWAN, Patrick J.; BENVENISTE, Luis. The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia. Journal of Education Policy, vol. 16, n. 6, p. 547–559. 2001.

MEJÍA, Daniel; URIBE, María José; IBÁÑEZ, Ana María. Una evaluación del Plan de Consolidación Integral de la Macarena (PCIM). Documentos Cede, Bogotá, Colômbia. 2011. Disponível em <http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/CEDE/Publicaciones/documentos_cede/2011/Una_evaluacion_del_Plan_de_Consolidacion_Integral_de_la_Macarena_PCIM> Acessado em 7 mar. 2013.

MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria Lúcia. Estado, Classe e Movimento Social. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2010. 384 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã. 2005. 311 p.

OLIVEIRA, Ariovaldo. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estudos Avançados, vol. 15, n° 43. 2001. P. 185-206.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Projeto Nordeste de Educação Básica e o FUNDESCOLA: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade da educação. Araraquara, 2007. 149 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.

PITT, Jennifer. Civic education and citizenship in Escuela Nueva schools in Colombia. 2002. Disponível em <<http://www.escuelanueva.org/portal/es/productos-y-servicios/monitoreo-y-evaluacion/evaluacion/convivencia-comportamiento-democratico-y-desarrollo-socio-afectivo.html>> Acessado em 7 mar. 2013.

RAMÍREZ, Mónica; VILLADA, Carolina. Escuela Nueva em Caldas, 25 años. Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales. 2007. Disponível em <<http://www.sedcaldas.gov.co/sedcaldas/web/index.php/>>. Acessado em 7 mar. 2013.

SHIEFELBEIN, Ernesto; VERA, Rodrigo; ARANDA, Humberto; VARGAS, Zoila; CORCO, Victor. Em busca de la escuela Del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? 1993. Disponível em <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce32_04ensa.pdf> Acesso em 05 mar. 2012.

SILVA, Ana Carolina Ramos. A questão agrária na Colômbia: expansão capitalista e conflitos sociais (1974-1986). VII Colóquio Internacional Marx e Engels. 2012. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7256_Silva_Ana%20Carolina.pdf> Acessado em 7 mar. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e da pedagogia da política. Petrópolis: Vozes. 1996.

TORRES, Rosa María. Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. 1992. Disponível em <http://www.red-ler.org/alternativas_colombia.pdf> Acessado em 26 abr. 2013.

VILLAR, Rodrigo. El programa Escuela nueva en Colombia. Revista Educación y Pedagogía, n. 14 e 15. P. 357-382. 2010.

XAVIER NETO, Lauro Pires. Projeto Histórico Socialista e a escola do MST: Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba. 2005.

ZULUAGA, Germán Toro. Eje Cafetero colombiano: compleja historia de caficultura, violencia y desplazamiento. Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Las Vegas, Nevada, out. 7-9, 2004. Disponível em <<http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1061>> Acessado em 1 ago. 2012.

Notas

¹ Email: jrmazinini@gmail.com; Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; FAPESP

² Email: cbzerra@ufscar.br; Professora do Departamento de Educação – Ded da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; CNPq

³ Partido em sentido amplo, para Gramsci, é sinônimo de uma organização social ou movimento, não sendo necessariamente uma sigla que dispute eleições, mas que represente determinado segmento social. O partido está atrelado a determinada ideologia, o que faz dele um aparelho privado de hegemonia (GRAMSCI, 1980, p. 151).

⁴ A *bonanza* foi época de grande prosperidade no cultivo do café, iniciada em 1976, que possibilitou o desenvolvimento econômico das regiões produtoras, com a participação da Federação dos Cafeicultores. Como as relações de produção no sistema capitalista sempre estão baseadas na exploração do trabalho assalariado, este momento de prosperidade não atingiu toda a população envolvida na produção de café e os problemas sociais decorrentes da desigualdade de distribuição de renda se mantiveram. Para mais informações ver Zuluaga (2004).

⁵ De acordo com Ramírez e Villada (2007, p 28), no ano de 2007, o programa recebeu o prêmio Skoll para o Empreendimento Social por seu projeto Vida Escuela Nueva, dedicado a gerar “uma nova cultura de paz e convivência”. O prêmio apoiou expansões do programa em 11 países da América Latina, além de sua entrada na Índia e em três países africanos.

⁶(<http://www.escuelanueva.org/portal/en/press-room/previous-news/151-escuela-nueva-de-la-mano-con-la-familia-y-la-comunidad.html>, acesso em 24 nov. 2012).

⁷ (<http://www.peace-ed-campaign.org/newsletter/archives/96.html>, acessado em 10/10/2012. Tradução e grifo nossos).

⁸ As microrregiões definidas consistem em grupos de municípios ao redor das capitais dos Estados nos quais o programa foi implementado. A razão para esta estratégia de operação, segundo o Banco Mundial, está na altíssima descentralização do sistema educacional brasileiro, materializada na existência de centenas de redes municipais funcionando paralelamente e competindo por recursos com redes estaduais de educação (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 11).

Recebido em abril-13

Aprovado em maio-13