



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação

Brasil

Ribeiro, Marlene

Política educacional para populações campesinas: da aparência à essência

Revista Brasileira de Educação, vol. 18, núm. 54, julio-septiembre, 2013, pp. 669-691

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27528783008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência\*

*MARLENE RIBEIRO*  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## INTRODUÇÃO

Este artigo trata da política educacional, mormente a que se destina às populações que vivem e trabalham nas áreas rurais. Visa analisar as concepções que informam a educação do campo e o Programa Escola Ativa no intuito de compreender as contradições que impregnam a política de Estado para essas populações. Para o alcance deste objetivo, proponho-me a ampliar e aprofundar estudos sobre a educação rural, a educação do campo e o Programa Escola Ativa aplicado às escolas multisseriadas rurais.

A educação do campo propõe-se à superação da educação rural. Já o Programa Escola Ativa inspira-se na ideia de Escola Nova que sustentou debates e reformas educacionais no Brasil, dos anos 1920 aos anos 1960, focalizando, principalmente, a educação da população urbana, embora tenha inspirado também o chamado “ruralismo pedagógico”. Busco, então, entender as razões que explicam a reedição da Escola Nova identificada como Escola Ativa, numa realidade e tempo diversos dos que lhe deram origem, principalmente considerando que a luta pela reforma agrária – uma dívida social do Estado brasileiro – está associada à educação do campo como negação da educação rural.

---

\* Trabalho vinculado a projeto de pesquisa com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Experiências de educação popular com operários e agricultores, articuladas com pesquisas, ensino de graduação e pós-graduação provocam-me inquietações a respeito da educação oferecida pelo Estado. E estas me estimulam a retomar a história para apreender os sentidos que assumem as políticas aplicadas às classes populares. Mais precisamente, neste trabalho minhas perguntas se dirigem à política educacional destinada às populações camponesas. Assim indago: Qual o papel das políticas sociais e, dentro destas, da política educacional, principalmente daquela que é destinada às populações trabalhadoras do/no campo? Afunilando ainda mais a questão, pergunto: Por que, sendo aprovada a educação do campo como política de Estado, confirmada, entre outros, pelo documento *Educação do campo: diferenças, mudando paradigmas* (Brasil/MEC/SECAD, 2007a), ocorre a implementação concomitante do Programa Escola Ativa para as escolas multisseriadas rurais, assentado sobre uma concepção civilizatória trazida de outra época, direcionada, na sua origem, à preparação para o trabalho industrial urbano?

Considerando as experiências articuladas ao ensino e às pesquisas, constato a permanência e até mesmo a intensificação dessas indagações. Mas também observo um movimento novo, quando a definição e orientação daquele programa associam escola ativa e educação no campo (Brasil/MEC, 2010). Se assim não fosse, como estaria sendo implementado com apoio de universidades públicas, incluindo a participação dos movimentos sociais populares do campo?<sup>1</sup> Então, há elementos para contestar e para aceitar. Isso porque, atravessada pelas contradições próprias das relações sociais, a política educacional direcionada às populações camponesas é movimento, inclui o velho e o novo em seu processo de construção. Portanto, o que vemos é a aparência do fenômeno que, como afirma Karel Kosik (1976), não corresponde à essência. Nessa perspectiva, a busca da essência irá exigir uma pesquisa de natureza histórica, filosófica, sociológica, ou seja, no nível dos fundamentos da educação. As indagações formuladas orientam a análise, buscando penetrar na essência das políticas públicas direcionadas às populações camponesas. As descobertas e o aprofundamento de questões resultantes desta análise poderão vir a subsidiar pesquisadores comprometidos com a educação do campo, o que demarca a relevância do trabalho.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM BUSCA DE SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL

A educação do campo emerge como demanda dos movimentos sociais populares que lutam pela terra de trabalho, em substituição à educação rural que não os inclui enquanto sujeitos capazes de produzir alimentos, saberes e conhecimentos.

1 *Escola Ativa – Educação no Campo* tem a participação e o controle social a cargo da Comissão Nacional de Educação do Campo: SECADI/MEC; FNDE; INEP; MDA; UNDIME; CONSED; CEFFAs; CONTAG; CPT; FETRAF; MAB; MMC; MST; RESAB (Brasil/MEC, 2010).

Educadora do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), Maria Silva (2009, p. 35) questiona a escola rural, afirmando ser esta: etnocêntrica, porque direcionada à cultura europeia; sociocêntrica, porque comprometida com os interesses das elites; urbanocêntrica, porque seus conteúdos estão associados à industrialização e à urbanização.

Pesquisadores como Julieta Calazans (1993), Maria Damasceno (1993), Silvana Gritti (2003), Ernandes Marinho (2008) e Sonia Mendonça (2010) confirmam essa característica da educação rural ao registrar que o Estado não desenvolve políticas voltadas à permanência dos agricultores na terra. José Martins (1981) e João Pinto (1981) acrescentam que o corte imposto à relação entre a escola oferecida e o trabalho que crianças e jovens desenvolvem ao acompanhar seus pais na agricultura familiar explica seu ingresso tardio e abandono da escola ou do campo, atraídos pelo modelo urbano civilizatório difundido pela educação rural. Otávia Rodrigues (1984) aborda a relação contraditória entre o trabalho agrícola e o conhecimento científico associado à moderna tecnologia, em que se confrontam os saberes acumulados pelos anos de experiência e o conhecimento novo e estranho, que, porém, os camponeses reconhecem como necessário. Associado à introdução da maquinaria moderna pela aplicação planejada e controlada da tecnologia assentada em bases científicas, esse conhecimento substitui os métodos tradicionais do trabalho agrícola, geradores de saberes que são transmitidos de pai para filho (Marx, 1998).

Na agricultura familiar, como diz o nome, é a família a responsável pela guarda e transmissão às novas gerações do conhecimento que resulta da experiência. E “a escola, quando existe, é a própria negação do rural, identificada apenas com os processos elementares de aprender a ler, escrever e contar” (Rabelo; Gomes, 1984, p. 60). Gritti (2003) analisa o uso da escola pública rural como estratégia para a expansão do capitalismo no campo. Nesse sentido, por meio de um currículo unificado em nível nacional, em que não se diferenciam o rural e o urbano, a escola fornece os elementos para a desestruturação do modo de vida dos agricultores, interferindo em seu trabalho, saberes e cultura. Recorrendo à história, para Calazans (1993), a base da qual parte a análise da organização escolar para as populações rurais é a formação social do país. Nessa é preciso considerar as formas como se processou a colonização, com a escravidão durante mais de três séculos, a ocupação da terra e o regime de propriedade que permite a formação do latifúndio até os dias atuais. A esses elementos acrescentamos o que determina a divisão internacional do trabalho para o Brasil, que é a produção agropecuária e de matérias-primas assumindo a forma do agronegócio.

Os estudos existentes partem de uma característica comum que tem sustentado as políticas de educação rural, mas não se mostra na sua aparência. Retomando Kosik (1976), essa característica comum está na essência, naquilo que subjaz aos textos da legislação. Trata-se da identificação dos trabalhadores rurais como atrasados, ignorantes, com uma produção arcaica que precisa ser superada. Todavia, apesar de toda a pregação de que o progresso e o desenvolvimento viriam de fora e sob o comando de agências norte-americanas, o “pressuposto de um homem rural vazio culturalmente esbarra,

em cada momento específico, ante as provas tangíveis de uma resistência cultural a valores considerados impertinentes pelas ‘populações alvo’” (Calazans, 1993, p. 28).

Contrapondo-se à educação rural, a educação do campo é uma proposta construída no e pelo Movimento Camponês, 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. Desse movimento participam a Via Campesina e os sindicatos e federações filiados à Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Um projeto de educação do campo resulta da I Conferência por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, em 1998, quando foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. A CONTAG participou do evento, mas só aderiu à Articulação em 2003 (Munarim *et al.*, 2009, p. 60) e atualmente está integrada à Comissão Nacional de Educação do Campo, do Ministério da Educação (MEC).

A educação rural está associada à implementação da agricultura moderna e seus complementos – maquinaria, adubos, pesticidas –, tendo, para isso, de anular os saberes das práticas sociais dos trabalhadores rurais, como vimos. Seria diferente disso o propósito do Programa Escola Ativa para as escolas multisériadas? E ainda: Por que manter a Escola Ativa, um paradigma urbano associado à produção industrial, arrancado da época em que foi elaborado e difundido para subsidiar a educação do/no campo?

As respostas a essas questões são bastante complexas, pois a escola não está dissociada do trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Inseparável da terra de trabalho, a educação do campo coloca-se na perspectiva de superar a histórica educação rural que não considera o trabalho dos agricultores e os saberes decorrentes de suas práticas, repassados dos pais para os filhos. Por essa razão, nas experiências de educação do campo articulam-se trabalho, educação e cooperação (MST, 2004, p. 20). De igual modo, a formação adotada pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs) efetua-se articulando o trabalho na agricultura, na pesca ou na pecuária na relação tempo comunidade (TC) e tempo escola (TE), por meio da pedagogia da alternância (Ribeiro, 2008). Vinculadas aos sindicatos e às federações de trabalhadores rurais, bem como a organizações comunitárias, estas experiências também se incluem no âmbito da educação do campo (Aued; Vendramini, 2009; UNEFAB, 2002).

Pesquisadores da educação do campo, como Roseli Caldart (2000), Miguel Arroyo (2007), Célia Vendramini (2007), Bernadete Aued e Célia Vendramini (2009), Isabela Camini (2009), Marlene Ribeiro (2008, 2009), entre outros, apontam a profunda relação entre a luta pela escola e a luta pela terra. Inicialmente, ao se organizarem nos acampamentos, pressionando o Estado para que faça a reforma agrária, os trabalhadores sem-terra não incluem a escola entre suas reivindicações. Porém, à medida que o tempo de espera se transforma em anos, os pais começam a preocupar-se com a educação dos filhos que os acompanham na caminhada. Mas a escola desejada não pode ser igual àquela que os tem considerado atrasados e ignorantes, que nega sua cultura e saberes produzidos nas práticas sociais, estimulando os filhos a abandonarem a terra em busca de emprego nas cidades.

O texto-base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo dirige-se a todos os que dependem da terra para viver. Afirma-se o uso da “expressão *campo*, e não mais o *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais” (Kolling *et al.*, 1999, p. 26, grifos do original). Na *Nota técnica* produzida para o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2011, p. 11), confirma-se a identidade dos sujeitos desta educação. Trata-se dos pequenos e médios proprietários, sem-terrás, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem ou fundo de pasto, extrativistas, trabalhadores rurais assalariados, pescadores artesanais, agricultores familiares, caboclos e outros que produzem suas condições de existência com o trabalho no e do campo.

Deixando para trás a expressão rural, que identifica o trabalhador como negação de todo aquele que vive do trabalho da/na/com a terra, os movimentos sociais populares, que constituem o Movimento Camponês, ressignificam a si mesmos como camponeses e a escola que projetam como “do campo, no campo” (Arroyo, 2007, p. 163). Com isso, assume o campo a dimensão de espaço histórico da disputa pela terra e pela educação, superando o mundo rural que não considera os camponeses como sujeitos que produzem saber, conhecimento, cultura, linguagem, arte e história.

Em 1998, quando ocorre a I Conferência, também é instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, desde 2002, integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Mesmo sendo um programa, trata-se de uma política vinculada à educação do campo que, estranhamente, não é gerenciada pelo MEC. Não é a primeira vez que isso ocorre. Em outras ocasiões, algumas políticas para a educação rural ou ficaram subordinadas ao chamado Ministério da Agricultura, ou em parceria deste com o MEC (Calazans, 1993), ou ainda em disputa com este Ministério, como registra Sonia Mendonça (2010).

A existência do PRONERA garante o acesso à educação formal em todos os níveis de ensino nas áreas de reforma agrária, como assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Suas ações estão dirigidas à educação de jovens e adultos (EJA), alfabetização, ensino fundamental, médio, profissional (níveis básico, técnico e tecnológico), superior e cursos de especialização, estabelecendo convênios com mais de 50 universidades públicas (federais e estaduais) e comunitárias (Santos, 2008). Em 2002, o Movimento Camponês conquista também as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, que retira a educação rural da legislação educacional brasileira, substituindo-a pela educação do campo. Esta se sustenta numa concepção de que, para além do urbano, o campo representa “possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (Arroyo *et al.*, 2004, p. 176).

Organizados no Movimento Camponês, movimentos sociais reivindicam uma educação desde a infantil, educação básica e educação profissional de nível técnico e tecnológico, exigindo ainda que seja incluído o ensino superior.

Assumem-se enquanto sujeitos da formulação e execução das propostas pedagógicas a eles destinadas e não aceitam ser tratados como objetos de políticas públicas que têm contribuído para a perda da terra ou para os embargos a conquistá-la, mesmo dentro do direito constitucional que ampara a reforma agrária.<sup>2</sup> Em síntese, as lutas dos movimentos sociais populares *por uma educação do campo* têm como alicerce o Movimento Camponês e como justificativa a necessidade de uma formação humana alicerçada na vida, no trabalho, na cultura e nos saberes das práticas sociais dos camponeses.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL: CONFRONTO DE CONCEPÇÕES

Considerando a produção acumulada sobre movimentos sociais e educação do campo, conforme registram Antônia Souza (2010) e Roseli Caldart *et al.* (2012), temos elementos suficientes para diferenciar as concepções que alimentam as práticas pedagógicas da educação rural e educação do campo, no que concerne a três aspectos. Primeiro, a educação rural está integrada à política econômica, assumindo a forma que lhe determina o Estado. Ou seja, a escola oferecida às populações que vivem nas áreas rurais não pode ser compreendida em separado das políticas públicas dirigidas à produção agropecuária, que atualmente assume o formato do agronegócio.

Consiste o agronegócio numa articulação empresarial voltada à exportação de produtos primários ou que agregam pequena parcela de tecnologia, tratando-se principalmente de minérios e gêneros agrícolas que são produzidos em larga escala e comercializados no Brasil e no exterior. Envolve o setor de máquinas (tratores, ceifadeiras, colheitadeiras etc.), a produção agrícola, as tecnologias associadas a essa produção, a industrialização dos produtos, o setor de distribuição e serviços e o setor bancário, responsável pelo financiamento da produção. Com isso, gera pequena quantidade de postos de trabalho. A definição do Brasil no plano econômico nacional e internacional, como produtor e exportador de produtos primários, está associada ao poder, à importância e fortuna dos empresários do agronegócio, grandes proprietários de terras que se articulam com o sistema financeiro tanto para financiar a produção quanto para aplicar lucros no mercado de ações.

No contexto atual, em que a reforma agrária já não assusta os latifundiários porque não é visível uma perspectiva de revolução (já que os empregos gerados pelo agronegócio são escassos), a educação – seja rural, seja do campo – não é estimulada. No primeiro aspecto da educação rural, é preciso levar em conta, também, que a organização socioeconômica no capitalismo se sustenta sobre a divisão campo/cidade, a expropriação da terra, dos meios de subsistência e dos instrumentos e saberes do trabalho. Acrescente-se a isso o controle, pelo mercado, sobre os preços dos produtos agropecuários oriundos da agricultura familiar. Dessa forma, a escola

2 Ver o capítulo III, artigo 184, da *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988.

rural destinada aos filhos dos agricultores insere-se nesse processo, o qual define também as formas de organização do trabalho agrícola.

A educação do campo como proposta de superação da educação rural é transpassada, do mesmo modo, pelas contradições próprias da sociedade de classes da qual faz parte. Mas, no sentido contrário à educação rural, a educação do campo se insere em um projeto popular de sociedade, e por essa razão encontra-se em processo de construção pelos trabalhadores, sejam eles agricultores, técnicos, educadores ou pesquisadores. Inserida nesse projeto social ela é movimento, avança e recua diante da pressão do Estado porque não está pronta. Confronta-se, desse modo, tanto na concepção quanto na prática com as políticas impostas à educação do, no e para o “meio rural”. Assim, um segundo aspecto informa a política para a educação rural quanto à lógica da produtividade definida pelo capital agrário-comercial-exportador e financeiro. Trata-se da concentração da propriedade da terra articulada à “desigualdade social do campo, com alto preço de destruição da agricultura familiar...” (Vendramini, 2007, p. 126), responsável, na sua maior parte, pela produção de alimentos. Por isso, a expropriação da terra associada à apropriação do trabalho está implícita na configuração que assume o capital, enquanto relação social, impondo o mundo urbano sobre o mundo rural e o subordinando.

Na direção contrária, a educação do campo visa à formação dos filhos dos agricultores para enfrentar os desafios da produção agrícola e da vida contemporânea. Associada à constituição de relações sociais democráticas e solidárias, a educação do campo articula-se com o trabalho cooperativo e a autogestão na perspectiva de uma produção em harmonia com os seres humanos e a natureza. Movimentos populares que integram o Movimento Camponês querem ir além da escola multisseriada rural; exigem a educação, da infantil à acadêmica, articulada ao trabalho como definidor do humano dentro de um projeto societário popular que inclua os agricultores enquanto sujeitos produtores de bens e conhecimentos.

Um terceiro aspecto é que os objetivos, as metodologias e o próprio currículo da educação rural são organizados de modo que mantenham funcionando o sistema produtor de mercadorias (Barreto, 1985), em que o ser humano é uma mercadoria descartável e flexível, principalmente em tempos de desemprego e precarização do trabalho, como os atuais. Diferente desta, a educação do campo integra, na base curricular, a memória das lutas e das experiências produtivas em que se entrelaçam a produção da vida, dos alimentos, da sociedade, da ciência e da técnica. A produção de conhecimentos parte das experiências camponesas, articulando-as com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido, contrapondo-se, com isso, a uma concepção de ciência que historicamente subsidia a subordinação dos camponeses, a expropriação de suas terras e a apropriação do que produzem. Desse modo, a terra, com todos os seus significados – solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, montanhas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem –, é o núcleo do projeto de educação do campo que vem sendo construído pelo Movimento Camponês (Ribeiro, 2009).

Após trazer elementos que permitem confrontar os significados da educação do campo e da educação rural, passemos então à análise das concepções que impregnam o Programa Escola Ativa como política do Estado para as escolas multisseriadas rurais.

## HISTÓRIA DA ESCOLA NOVA, NA QUAL SE COMPREENDE O PROGRAMA ESCOLA ATIVA

O Programa Escola Ativa dá continuidade às experiências de Escuela Nueva realizadas na Colômbia (Torres, 1992), constituindo-se como referência para a sua implementação em países latino-americanos. Com o apoio do Banco Mundial (BM), o Programa Escola Ativa também foi desenvolvido na Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana (Araújo; Ribeiro, 2007).

Um trabalho sobre o Programa Escola Ativa, apresentado na 62ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), afirma que este programa é a única política que contempla as escolas rurais, sendo que, do conjunto das escolas que oferecem o ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, 64% são constituídas, exclusivamente, por classes multisseriadas, tendo um único professor (Santana; Parente, 2010). E, segundo a *Nota técnica* do FONEC (2011, p. 4), a expansão do Programa Escola Ativa atingia, em 2009, cerca de “10 mil escolas e um milhão de alunos”, contando com recursos que abarcavam a maior parte do orçamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Mas esta é uma pequena amostra diante do que registra o Censo Escolar realizado naquele mesmo ano, afirma. Ainda há muito a fazer, considerando os problemas das escolas multisseriadas, com estruturas precárias em vários aspectos e professores leigos que não pretendem continuar ou resistem ao conhecimento novo. A mesma *Nota técnica* (FONEC, 2011, p. 11) aponta, ainda, a necessidade de as propostas aplicadas às escolas multisseriadas rurais estabelecerem “uma forte relação com os Movimentos de Lutas Sociais do Campo”.

O *Guia para a formação de professores da Escola Ativa* (Brasil/MEC/SECAD, 2007b, p. 17) declara que “Essa inovação educacional inspirou-se no movimento pedagógico-cultural mais importante do começo do século XX, que rompeu com a educação tradicional, passiva e autoritária”. Na sua aplicação, o Programa Escola Ativa visa conferir melhor qualidade e eficiência às escolas rurais (Furtado, 2004), adotando “uma estratégia metodológica voltada para as classes multisseriadas, com gestão democrática e aprendizagem centrada no aluno” (Pesente; Medeiros, 2006, p. 50). Numa direção contrária, as críticas dirigidas ao programa apontam que o Estado não considerou as necessidades sociais e culturais dos camponeses, impondo um modelo estrangeiro assentado em uma concepção urbana e civilizatória de educação rural. Com isso se justifica a preocupação em problematizar as concepções que sustentam o Programa Escola Ativa como política do MEC, sobrepondo-se à educação do campo demandada pelo Movimento Camponês no Brasil.

O movimento escolanovista, dentro do qual se inscrevem as concepções de Escola Ativa, como reconhecem Carlos Roberto Cury (1978), Vanilda Paiva (1983), Carlos Monarcha (1990), Eliane Furtado (2004), Ana Marsiglia e Ligia Martins (2010), responde à demanda urgente de uma época de mudanças provocadas pela emergência de um mundo urbano-industrial. Preocupados com tais mudanças, educadores engajam-se na procura de alternativas de educação que atendam às exigências colocadas pela sociedade, buscando apoio na psicologia, sociologia e biologia, para a compreensão do desenvolvimento infantil. No âmbito dessas preocupações encontra-se a necessidade de reconstruir países e oportunizar trabalho às populações em decorrência das duas guerras mundiais e da força com que se manifestam as organizações operárias instigadas pelas revoluções Mexicana, de 1910, Russa, de 1917, e, mais adiante, Chinesa, de 1949, e Cubana, de 1959.

As inquietações que brotam do ambiente de miséria e destruição produzidas pelas guerras e revoluções estimulam educadores a formular concepções apontando a educação como promessa de solução dos problemas sociais. Essa educação deveria privilegiar aspectos técnicos, métodos racionais e científicos, de modo que substituisse o homem culto pelo prático, contribuindo “efetivamente para o processo de estabilização social: cooperação entre as classes sociais e as nações” (Monarcha, 1990, p. 13).

Apesar das experiências precursoras, há concordância de que os ideais escolanovistas do ensino pela ação substituindo a instrução tenham sido sistematizados pelo filósofo norte-americano John Dewey. Este articula temas como educação, democracia e cultura com base no debate que associa as concepções evolucionistas de Darwin com o pragmatismo de William James. Critica as concepções de Marx sobre a relação conflitiva entre capital e trabalho, exemplificando com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que teria tomado um caminho totalitário, anulando as possibilidades de democracia. Por isso, contesta as teorias revolucionárias baseadas numa concepção que divide e separa camponeses e operários, impossibilitando a unidade desses trabalhadores. Para aquelas teorias, os camponeses que tivessem uma pequena propriedade eram considerados burgueses ou pertenciam a uma subdivisão como subalternos; somente os trabalhadores das fábricas, moradores das cidades, constituiriam o proletariado. “Teoricamente, portanto, a guerra de classes existe entre os trabalhadores das cidades e a maioria da população rural”, questiona Dewey (1970, p. 190).

Para o autor, o movimento revolucionário propunha-se a superar o conflito de classe, tendo como resultado a dominação do operariado sobre a população trabalhadora rural, a maioria, na época. Essa concepção de que as revoluções seriam lideradas pelo movimento operário ao qual estariam subordinados os camponeses foi predominante no Partido Comunista, até mesmo no Brasil, como mostram artigos da coletânea organizada por Stédile (2005). Assim, as críticas à educação rural e à imposição do Programa Escola Ativa, cujas raízes se encontram numa sociedade que privilegia o urbano e o impõe à população trabalhadora rural, contraditoriamente encontram alguns elementos nas observações efetuadas pelo sistematizador e divulgador da Escola Nova.

Defendendo a função política da educação e da pedagogia como matrizes de uma sociedade democrática, Dewey impulsionou “a lição do pragmatismo americano rumo a resultados racionalistas críticos, metodológicos e ético-políticos, conotados no sentido instrumentalista” (Cambi, 1999, p. 546). Com isso, sua concepção de Escola Nova é criticada pela valorização excessiva das atividades manuais e por caracterizá-la como um laboratório neutro para a experimentação da democracia. Não considerava as contradições inerentes às relações sociais que amarram a escola à estrutura social, direcionando-a para a conformação dos indivíduos às normas estabelecidas. A afirmação da Escola Nova, bem como as críticas que lhe são feitas, situa-se nesse período histórico quando se afirma o capitalismo, observa-se o crescimento das classes médias, o aumento do consumo e uma passagem lenta da centralidade da indústria para o setor de serviços. Isso não ocorre sem tensões de seu antagonista, o comunismo, que propõe a superação da propriedade privada dos meios de produção com ênfase no coletivismo. Nesse contexto, uma pedagogia ativa tem a escola como instituição-chave para uma sociedade democrática entendida como possível dentro do capitalismo, por isso a característica dominante da Escola Nova é a atividade da criança tomada como recurso de aprendizagem.

As ideias reformistas preconizadas pelo movimento renovador chegaram ao Brasil nos anos 1920, por meio de conferências nacionais organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo inspirado a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Ao analisar este Manifesto, Otaíza Romanelli (1986, p. 146) o situa em um contexto de conflito entre o capitalismo industrial, que demandava uma educação pública de caráter prático para o operariado, e a economia agrícola, sob o comando das oligarquias para as quais nada precisava mudar. No Manifesto, “o método científico aplicado ao estudo dos problemas educacionais acabou gerando uma nova concepção de educação, segundo a qual é o educando, com seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica” (*idem, ibidem*).

Cresce a população urbana e esta exige a educação como direito, tornando-se necessário introduzir mudanças nos métodos de ensino que considerem também as publicações na área da psicologia. Associado ao escolanovismo, o “aprender a aprender” incorpora as teorias relacionadas à epistemologia e à psicologia genética de Jean Piaget, retomadas com grande força a partir dos anos 1980. Newton Duarte (2001, p. 30) situa a retomada do construtivismo nesse período de “aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo”. No Programa Escola Ativa, juntam-se às concepções de Dewey e Piaget as teorias pós-modernas de superação das utopias e da flexibilização do mundo do trabalho. Estas ideias estão referenciadas no relatório de Jacques Delors (2005), no qual se encontram os quatro pilares da educação, com destaque para o “aprender a aprender” (FONEC, 2011, p. 6).

Questões tratadas no Manifesto de 1932 aparecem também no Programa Escola Ativa, no que se refere à descentralização do ensino e à autonomia para o

exercício da função educativa, justificadas neste Programa perante as “constantes e profundas mudanças do mundo globalizado”, com base “nos princípios da flexibilidade, autonomia e descentralização” (Pesente; Medeiros, 2006, p. 13). Para isso, o sistema escolar se organiza numa estrutura única e não fragmentada, embora essa unidade contemple a multiplicidade pressupondo assim a descentralização.

O Manifesto não critica as mudanças implantadas com a industrialização, apenas propõe uma educação que lhe seja adequada; não pretende liquidar as oligarquias, mas acomodar velhas e novas posições em um mesmo compromisso. Assim, a educação é apontada pela ABE como alternativa à regeneração social e moral da população. Com uma visão crítica, Monarcha (1990, p. 16, grifos do original) nos apresenta uma “*Escola Nova Brasileira*, isto é, perante a *dimensão prática* de um pensamento contrarrevolucionário que procurou estabelecer, através do discurso científico, a menoridade racional do proletariado urbano”. Como um projeto social produzido no interior da luta de classes, a educação renovada permitiria ao liberalismo promover “a revolução dentro da ordem”, por meio de um programa dito de “reconstrução social e regeneração moral”.

A defesa do ideário escolanovista respaldava-se na necessidade de superar o pensamento atrasado e conservador do mundo agrário, abrindo espaço ao progresso e ao movimento civilizatório anunciado pelo ingresso do país no mundo urbano-industrial. Restou viva na memória coletiva a percepção do mundo rural, sua cultura e o trabalho agrícola como o atraso, o arcaico que precisava ser superado para se atingir o mundo civilizado. Nesse período, as greves ocorridas em 1917 e a alta do custo de vida evidenciavam o inchamento das cidades e o desemprego que atingia a população migrante. Então, educadores e administradores pensavam conter o processo migratório não com uma educação qualquer, mas “de acordo com os preceitos da Escola Nova, assegurando sua eficiência e penetração com uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores” (Paiva, 1983, p. 127). Com essas ideias se inicia o “ruralismo pedagógico” como tentativa de trazer a compreensão do mundo rural associado à civilização ao camponês.

Todavia, a proposta de ruralização do ensino, inspirada nas concepções escolanovistas debatidas nos centros urbanos, é mais uma ideologia que um projeto de intervenção com resultados práticos (Nagle, 2001). Dessa maneira, “O escolanovismo empenhou-se em subtrair a discussão política sobre os rumos da República, dos espaços públicos da sociedade, utilizando o discurso científico como argumento” (Monarcha, 1990, p. 25). E só consegue assumir uma posição redentora ocultando o solo histórico em que ocorrem as mudanças sociais resultantes do ingresso do Brasil no processo de industrialização. E agora, o que se estaria ocultando na aplicação da Escola Ativa à educação do campo?

Analizando os debates promovidos nos anos 1920 pela ABE, em torno da questão do “ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns”, Marta Carvalho (2003) desvela as preocupações dos educadores com o aumento do número de migrantes, que seriam “homens incultos”. Retirados do meio rural e recebendo instrução incompleta, estes poderiam ser cooptados pelos discursos

bolchevistas e promover desordens sociais. Desse modo, a solução dos problemas nacionais incluía a erradicação do analfabetismo com a educação pública, tendo esta a função de civilizar e preparar as populações rurais para comportar-se como povo dirigido. Mas essa ideia vai se arrefecendo na medida em que o domínio da leitura e da escrita torna-se uma ameaça, pois “a *instrução pura e simples* passa a ser vista como uma arma que era, *como toda a arma, perigosa*. Colocá-la nas mãos da população era uma estratégia a requerer medidas que habilitassem a *manejá-la benfazejamente para si e para os outros*” (Carvalho, 2003, p. 155, grifos do original).

Quem sabe, do mesmo modo que os migrantes analfabetos e o proletariado urbano podiam tornar-se “classe perigosa”, como apontam Carvalho (*idem*) e Edgar de Decca (1984), hoje o Movimento Camponês, com sua luta pela reforma agrária, seu projeto social e, dentro deste, seu projeto pedagógico, possa encarnar “a classe perigosa” à qual é necessário regenerar moral e socialmente. Para isso, é preciso atingir a base, as crianças das escolas multisseriadas, introduzindo na formulação do projeto pedagógico, na formação de seus professores e no material didático, a concepção de atividade como contraponto à de trabalho que, no caso dos agricultores, é indissociável da terra. Sob a pressão dos movimentos sociais e das notícias sobre processos revolucionários em outros países, o liberalismo escolanovista pretendia “Calar as dissonâncias e tecer a uniformidade, fazendo refluir resistências sob o látego da razão” (Monarcha, 1990, p. 111), e também da polícia, quando a “razão” se recusasse a aceitar o comando do Estado...

Como Monarcha, Carlos Cury enfatiza o caráter messiânico do escolanovismo ao pretender solucionar a crise por meio de uma educação humanista associada à ciência e à técnica. “Por isto, a educação deve estar baseada em *princípios científicos* e valer-se dos *métodos ativos* a fim de superar tanto um empirismo grosseiro como as tendências intelectualistas” (Cury, 1978, p. 83). Ao indicarem a Escola Nova como solução idêntica a ser aplicada no Brasil, em que a industrialização não atingira o mesmo desenvolvimento da Europa e dos Estados Unidos, onde se originara esta concepção, os pioneiros manifestam uma visão ingênua do escolanovismo. Paschoal Lemme, signatário do Manifesto dos Pioneiros, afirma que as concepções escolanovistas não brotaram por acaso, mas foram produzidas dentro de um momento histórico de grandes transformações econômicas, políticas e sociais, no mundo e no Brasil.

As críticas dirigidas à escola tradicional visavam a uma renovação dentro do movimento conhecido como Escola Nova ou Ativa, baseado em descobertas na área da psicologia sobre as características do desenvolvimento infantil. Antes considerada objeto da ação do educador, a criança passaria a ocupar o lugar de sujeito, incluindo seus interesses e características individuais na aprendizagem. Mas, segundo Lemme (2004), o Manifesto de 1932 trazia implícita uma concepção abstrata de sociedade, orientada por um ideal de democracia baseado no princípio da igualdade de oportunidades para todos. Em 1982, ou cinquenta anos após a assinatura do Manifesto, declara que a educação continua em crise porque as questões se agravaram apesar do debate em torno das ideias da Escola Nova. Reconhece o autor que os esforços

de educadores não mudam a estrutura social brasileira, em nada democrática, pois a minoria torna-se cada vez mais rica, enquanto a maioria empobrece. Daí – diz ele – “a grave crise social em que mergulhamos, com essas taxas inéditas de desemprego; aumento da pobreza em geral; aumento da criminalidade juvenil e até infantil; aumento das taxas de mortalidade infantil, etc.” (Lemme, 2004, p. 180).

Associada à concepção de Escola Nova no contexto de intensificação da produção industrial orientada pelo fordismo, a estratégia de “preparar para o trabalho”, retomada como Escola Ativa aplicada à educação do campo, na atualidade parece não fazer sentido. Vejamos. A função social da escola não pode ser a de “preparar para o trabalho”, quando ocorre a substituição daquele modelo produtivo pelo padrão flexível, identificado como toyotista, que reduz cada vez mais os empregos formais com direitos sociais assegurados. Mesmo que no Brasil os meios de comunicação estejam divulgando uma oferta maior de empregos, esse movimento pode mudar de direção, como está ocorrendo com o aumento do desemprego na Europa e nos Estados Unidos. Ora, para os camponeses, a relação trabalho-educação está vinculada à posse ou à propriedade familiar da terra e às formas cooperativas de organização e gestão do trabalho. Então, como explicar a adoção do Programa Escola Ativa para as classes multisseriadas rurais, um paradigma centrado no indivíduo, fora de época e esvaziado de seus significados e conteúdos originais, quando já existe uma proposta de educação do campo? Continuando...

## DA ESCUELA NUEVA NA COLÔMBIA À ESCOLA ATIVA NA AMÉRICA LATINA

Aplicado na Colômbia (1975-1985), o Programa Escuela Nueva foi avaliado por Rosa Maria Torres (1992), do Instituto Fronesis. Segundo a autora, esse programa se converteu em referência obrigatória de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o BM e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que o financiaram. Entidades, bem como o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), passaram a recomendá-lo para os países com baixos níveis de alfabetização e escolarização ou mesmo como alternativa dentro dos parâmetros da educação formal e da educação pública. Destaque-se que essa alternativa de adoção do Programa Escuela Nueva refere-se à escola rural e tem suas origens nos anos 1960, com a implantação da chamada Escola Unitária pela UNESCO em vários países da América Latina.

Na Escola Nova, segundo Torres, destaca-se o programa de inovação pedagógica. Ampara-se numa combinação de diversas vertentes do pensamento pedagógico, partindo da concepção de Escola Unitária inspirada na Escola Ativa, que, entre seus princípios, inclui a defesa da escola primária completa por meio do ensino multisseriado, com “instrucción individualizada, respectando el ritmo de los alumnos, aprendizaje activo, materiales educativos diseñados para permitir al profesor el manejo de varios grupos simultáneamente, y promoción automática”

(Torres, 1992, p. 7). Sua metodologia está centrada no “aprender fazendo” e no estímulo à formação de um governo escolar assumido pelos alunos, o que secundariza o papel do professor enquanto educador.

Importante destacar que a concepção de Escola Unitária já fora formulada por Gramsci, nos anos 1920 na Itália, em um contexto revolucionário no qual se compreende a sua prisão. Mas a concepção citada por Torres (1992) não é, nem poderia ser, a mesma produzida por Gramsci (2001), em que não estão separadas as dimensões históricas e políticas da sociedade nem o trabalho manual e o trabalho intelectual. Sobretudo, para esse pensador, o trabalho – incluindo o que o professor desenvolve na sala de aula – não pode ser visto como mera atividade, tal como é compreendido na concepção da Escola Nova ou Escola Ativa.

Continuando a análise, Torres (1992) afirma que os recursos foram canalizados para a Escola Nova colombiana por meio da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), com apoio do BID, do UNICEF e do BM, assim como de algumas organizações privadas da Colômbia. Todavia, apesar de reconhecer a contribuição do Programa Escuela Nueva para a escola rural, na Colômbia, melhorando sua qualidade e eficiência, a autora também aponta alguns limites. Um deles é o tempo que se estendeu demais, por dez anos, entre sua constituição como programa e sua adoção como uma política de Estado. Porém, um dos aspectos mais conflituosos observados foi a relação estabelecida entre o Ministério da Educação colombiano e as escolas, porque havia muita resistência por parte dos professores em aceitar a pedagogia proposta pela Escuela Nueva.

## ESCOLA ATIVA NO DESENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Explicitada a compreensão histórico-teórica da educação do campo e da Escola Ativa, passemos a tratar das contradições que reproduzem um desencontro entre as conquistas do Movimento Camponês e a permanência de uma política implementada com apoio do BM, não só no Brasil, mas em outros países da América Latina. Cursos de licenciatura em educação do campo, em várias universidades, veem-se diante de dificuldades para a liberação dos recursos do PRONERA previstos nos projetos aprovados. Com isso, promove-se um debate visando propor uma lei para transformar o PRONERA numa política efetiva, considerando a realidade do Movimento Camponês e o acúmulo de experiências em educação do campo. Propostas como essa despertam forte reação por parte das organizações que representam os grandes proprietários de terras os empresários do agronegócio, vinculados ao capital financeiro e organizados na União Democrática Ruralista (UDR) e na Confederação Nacional da Agricultura (CNA).

A reação pode ser conferida pelos resultados da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Terra (CPMI) (Melo, 2006), objetivando criminalizar os movimentos sociais populares que lutam pela reforma agrária. Além do mais, não é o MST quem recebe os recursos; além das universidades públicas e comunitárias que estabelecem os convênios com o INCRA, os recursos subsidiam a formação

efetuada pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis/RS, e pela Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em Guararema/SP. E os estudantes não são oriundos apenas do MST, mas de um conjunto de movimentos sociais populares vinculados à Via Campesina-Brasil ou ao MSTTR ligado à CONTAG. Também a Escola Itinerante, do MST, no estado do Rio Grande do Sul, que foi pioneiro em legalizá-la, tem sido objeto de perseguição. Camini (2009) aprofunda a concepção de educação do campo ao analisar se a proposta da Escola Itinerante dos acampamentos do MST pode ou não se contrapor ao modelo de escola capitalista.

Concluído o convênio com o BM em 2007, no ano seguinte o Programa Escola Ativa tem continuidade como política do MEC, ampliando-se para todas as regiões brasileiras e liberando recursos para as universidades dispostas a assumir a formação dos professores em serviço para a execução do referido programa. Em paralelo a essa dotação de recursos para o Programa Escola Ativa, o Tribunal de Contas da União (TCU) proibia, em 2008, a realização de convênios pelo INCRA com instituições de ensino para aplicação do PRONERA.<sup>3</sup> Porém, depois de muita pressão por parte dos movimentos populares e das universidades públicas, o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, institucionalizou o PRONERA vinculado ao MDA, continuando a ser executado pelo INCRA, com o objetivo de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados.

A produção a respeito do Programa Escola Ativa é ínfima se comparada às pesquisas sobre educação do campo registradas por Antônia Souza (2010), e por Roseli Caldart *et al.* no *Dicionário da Educação do Campo* (2012). Tendo claro esse limite, destaco a pesquisa sobre o Programa Fundescola, ao qual se vincula o Escola Ativa, focalizando o estado de Goiás (Oliveira *et al.*, 2005); os estudos sobre a aplicação do Programa Escola Ativa nos estados do Mato Grosso (Araújo; Ribeiro, 2007); do Pará (Freire, 2005); da Paraíba (Xavier Neto, 2005) e do Rio Grande do Norte (Azevedo, 2010).

Ao analisar o Fundescola, Oliveira *et al.* (2005, p. 143) confirmam o desencontro entre a educação do campo e a Escola Ativa pela existência de concepções antagônicas nas equipes de gestores do MEC, “Uma de caráter burocrático, que internaliza modelos concebidos por agências financeiras internacionais e outra que sinaliza a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade...”. Em Várzea Grande, no Mato Grosso, a Escola Ativa foi uma tentativa de enfrentar os problemas das escolas do campo; porém, “acabou por ser mais uma política educacional que adentrou os muros escolares em um determinado tempo. Com isso, foi tida como ineficaz e substituída por outra proposta” (Araújo; Ribeiro, 2007, p. 276).

Jacqueline Freire (2005, p. 198) registra que, no Pará, o então chamado Projeto Escola Ativa atendeu 288 escolas distribuídas em 37 municípios e, no

<sup>3</sup> Ver acórdão n. 2.653/2008, do Tribunal de Contas da União (TCU), que proibia pagamento de bolsas a professores.

país, desenvolveu-se em “dezenove estados, contemplando 264 municípios e 2.084 escolas, segundo dados do MEC (2003)”. A autora reconhece a importância da proposta pedagógica, porém, “ao exacerbar fundamentos psicopedagógicos e prescrições pedagógicas coloniza, fetichiza e coisifica o currículo ativo, refreando práticas curriculares que efetivamente contribuam para a emancipação humana” (Freire, 2005, p. 204-205).

Xavier Neto (2005, p. 113) critica a ingerência do BM na política educacional, pelo financiamento do Fundescola que administrou o Programa Escola Ativa, porque o compromisso do Brasil com o pagamento de empréstimos é “nocivo aos interesses da maioria da população, que vê seu duro suor gerando riquezas que servirão aos magnatas vinculados ao capital especulativo”. Por sua vez, Marcio Azevedo (2010, p. 172-173) admite que, na falta de políticas públicas continuadas para a educação rural, prefeitos e secretários sentiram-se motivados a aderir ao Programa Escola Ativa que “integra o Plano de Ações Articuladas do Governo Federal”. Todavia, uma metodologia de ensino não muda as condições precárias em que se faz a educação rural, e, além disso, o “Programa se baseia no pensamento escolanovista, o qual geralmente não coteja teorias sociocríticas”.

## NO MOVIMENTO DAS CONTRADIÇÕES, ALGUMAS IDEIAS PARA DESVELAR A ESSÊNCIA...

O resgate das ideias da Escola Nova filiada à concepção liberal de educação permite identificá-la como estratégia de regeneração social, visando à construção de um Brasil moderno, em que a reformulação da escola tradicional assume o formato de pedagogia social, articulando educação e democracia como estratégia de moralização das “classes perigosas”. Portanto, é impossível visualizar a Escola Nova numa perspectiva emancipatória, tanto pela raiz liberal que a vincula ao pragmatismo de Dewey, ao produtivismo de Piaget e ao desenvolvimento capitalista, quanto pela origem e compromisso de classe da maioria dos pioneiros. A partir dos anos 1970, pesquisadores brasileiros desmascaram a suposta neutralidade das teorias escolanovistas, nas quais se inscreve a concepção de Escola Ativa. As análises efetuadas pelos autores Roberto Cury (1978), Dermeval Saviani (1980, 1983, 2007), Carlos Monarcha (1990) e Newton Duarte (2001) não foram consideradas pelo Estado brasileiro ao reeditar a Escola Nova por meio do Programa Escola Ativa. À revelia da proposta de educação do campo, o MEC desenvolve o Programa Escola Ativa, no período de 1997 a 2007, ampliando-o para todas as regiões a partir de 2008, com a participação de estados e municípios e o apoio de universidades.

A estratégia metodológica da Escola Ativa nos seus *Aspectos Legais* (Brasil, 2001, p. 14) “tem como pressuposto o ensino centrado no aluno e em sua realidade social, o professor como facilitador e estimulador, a gestão participativa da escola e o avanço automático para etapas posteriores”. Em consonância com os “princípios da flexibilidade, autonomia e descentralização”, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/1996), nos seus *Aspectos Legais*, o Programa

Escola Ativa “delega à escola a tarefa de ‘elaborar e executar sua *Proposta Pedagógica*’” (Brasil/MEC, 2001, p. 13, grifos do original). São esses os princípios e as normas legais que orientam o Programa Escola Ativa aplicado às escolas multisseriadas rurais (Araújo; Ribeiro, 2007). Em documento posterior, traz entre seus objetivos o de “ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos que a nucleação” (Brasil/MEC/SECAD, 2007c, p. 16).

Na estratégia metodológica, nos objetivos e nos princípios do Programa Escola Ativa, é possível captar a essência da política educacional identificada pela relação custo-benefício, associada à retirada gradativa do Estado como financiador dessa política. E fica ainda mais claro no que tange à autonomia, pois esta é contestada quando o Movimento Camponês propõe-se a definir o perfil do educando que pretende com a educação do campo e, na prática, pelas dificuldades de liberação dos recursos do PRONERA para a execução dos cursos.

Marsiglia e Martins (2010) analisam o caderno *Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores* do Programa Escola Ativa (Brasil/MEC/SECAD, 2009) e criticam a mistura de teorias, ou ecletismo, porque não fica claro o referencial teórico que sustenta tais orientações. “Pode-se aferir, a partir disso, que esse ecletismo se coaduna perfeitamente ao ‘clima’ pós-moderno e neoliberal de superficialidade, pragmatismo, parcialidade e irracionalidade” (Marsiglia; Martins, 2010, p. 7). Nessa perspectiva eclética, tanto o caderno analisado pelas autoras como o documento *Escola Ativa – Educação no Campo* (Brasil/MEC, 2010) parecem admitir as concepções que sustentam a educação no/do campo. Porém, na atualidade, principalmente na Amazônia, quilombolas, indígenas e agricultores caboclos lutam para se manter nas suas terras diante do avanço e da pressão do agronegócio.<sup>4</sup>

Deixados para o final, os estudos de Dermeval Saviani subsidiam a compreensão de contradições que transparecem no desencontro entre educação do campo e Escola Ativa. Nos anos 1930, segundo esse autor, o contexto de recomposição da hegemonia da classe dominante pelo sistema de alianças reflete-se no plano educacional, forjando-se uma concepção de *Escola Nova Popular* para suplantar propostas anarquistas, socialistas e marxistas de uma escola dos trabalhadores (Saviani, 1980, p. 211). Em obra posterior, Saviani (1983, p. 57) reafirma a associação da Escola Nova à hegemonia da classe dominante, dizendo que a “ascensão do escolanovismo correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses”. Numa produção mais recente, Saviani (2007) identifica no “aprender a aprender” um neoescolanovismo centrado no aluno-indivíduo, em que o núcleo do processo pedagógico se desloca do conhecimento para a sensibilidade, do lógico para o psicológico e dos conteúdos para os métodos, esvaziando o papel do professor. O essencial é que

4 A disputa pela terra foi visível na votação do novo Código Florestal na Câmara Federal, em 25/4/2012, e diante da reação aos vetos da presidente Dilma Rousseff a alguns itens do código aprovado.

o aluno “aprenda a aprender”, adaptando-se às condições de empregabilidade em virtude da redução dos postos de trabalho.

No contexto atual, que é de disputa acirrada pela terra entre o Movimento Camponês e os empresários ligados ao agronegócio, é importante penetrar na essência do Programa Escola Ativa em confronto, como vimos, com a educação do campo. Com isso, reafirmo a estranheza diante da reedição da Escola Nova sob a denominação de Escola Ativa em contexto diverso daquele no qual se originou e inspirou propostas educacionais. Se o Estado busca no passado o conteúdo teórico-metodológico para fundamentar a educação do campo na atualidade, quando são completamente diferentes os desafios colocados à produção agroindustrial e, consequentemente, ao trabalho camponês, emerge daí um pensar que a história se repete, o que estimula a reler *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, de Karl Marx. Em diálogo com a obra de Hegel, quando afirma que personagens e fatos históricos ocorrem pelo menos duas vezes, completa Marx (1997, p. 21) que aquele filósofo “esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. Se a história se repete é porque o Estado precisa, constantemente, adequar a civilização e a moralidade das massas às demandas peculiares ao movimento do capital, que enfrenta uma crise estrutural cujos resultados são impossíveis de prever.

Consultando Gramsci (1990, p. 110), esse afirma que “o Estado deve ser concebido como ‘educador’, pois tende exatamente a criar um novo tipo ou nível de civilização”. Subordinado ao movimento do capital, esse Estado “educador” reconhece que o domínio da leitura e da escrita, por parte das camadas populares, pode ser uma ameaça. A educação popular aniquilada pela ditadura militar, com a perseguição aos que nela se envolviam, incluindo aí Paulo Freire, comprova essa assertiva. E retrocedendo ainda mais, ao analisar a lei geral da acumulação capitalista aplicada à agricultura, em 1864, na Inglaterra, Marx (1998) também registra o papel da educação, ou da sua falta, na exploração de camponeses pelo proprietário de terras e arrendatário de minas. A dupla identificação deste como proprietário e como arrendatário impede que seja responsabilizado pela precarização das condições de saúde que impõe aos trabalhadores. Mas estes “não possuem educação suficiente para fazer valer seus direitos” (*idem*, nota n. 135, p. 774).

O conto *Um general na biblioteca*, de Ítalo Calvino (2001), permite refletir sobre a relação entre a ignorância planejada e a manutenção do poder, quando leituras permitidas aos soldados geraram discussões com a participação de todos. Com isso, “O comando supremo começou a se alarmar; transmitiu a ordem de concluírem a investigação o quanto antes e de apresentarem um exaustivo relatório” (*idem*, p. 78). Trazendo para o Programa Escola Ativa, pode-se aplicar o exemplo desse conto ao controle que o Estado “educador” precisa exercer sobre os movimentos sociais populares por meio da educação que lhes é oferecida. Conforme análise feita por Carvalho (2003), leitura e escrita podem ser uma arma nas mãos dos camponeses para compreender as questões relacionadas à terra e ao agronegócio. A formação de professores precisa também se adequar para não colocar essa arma nas mãos dos

trabalhadores. Com isso, professores já não conseguem debater temas de seu interesse nem fazer perguntas. Sobrecarregados de trabalho só executam, produzem...

Se nos anos 1930 a Escola Nova Popular destinava-se a esvaziar a proposta de educação pleiteada pelos trabalhadores, qual seria o sentido, hoje, de se desenterrar a Escola Ativa de sua época e aplicá-la não mais aos filhos dos operários, mas aos dos camponeses? E ainda: Como garantir, na prática, o direito subjetivo à educação básica para as populações camponesas, amparado em lei e previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), quando se observam inúmeros limites quanto às condições objetivas em que a educação do campo é efetivada? Qual o amparo legal dos movimentos sociais populares que lutam pela terra de trabalho diante da força do agronegócio, com o apoio do Congresso Nacional? Se a função social da terra, prevista na Constituição Federal de 1988, não é garantida, e se a educação do campo enfrenta enormes dificuldades para afirmar-se, como esperar que os movimentos sociais populares mantenham-se de braços cruzados diante da eliminação gradativa de condições dignas para a sua sobrevivência?

Não tenho respostas a essas e a outras tantas perguntas que brotam do movimento próprio das contradições que estão imersas na essência da política educacional para as populações camponesas, porém invisíveis na aparência, confirmando a importância de aprofundar pesquisas sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nilza; RIBEIRO, Marlene. Educação do campo em Mato Grosso: trabalho docente e a alfabetização em classes multisseriadas em Várzea Grande/MT. In: GRACINDO, Regina (Org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Líber Livro, 2007. v. 1, p. 259-279.
- ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Educação do Campo. *Cadernos CEDES*, Campinas: UNICAMP/CEDES, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007.
- \_\_\_\_\_,; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AUED, Bernadete; VENDRAMINI, Célia. *Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009.
- AZEVEDO, Marcio. *Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- BARRETO, Elba. Política educacional e educação das populações rurais. In: MADEIRA, Felícia; MELLO, Guiomar (Org.). *Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. p. 115-149.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: jul. 2013.

BRASIL/MEC. *Escola Ativa. Aspectos legais*. Brasília: Fundescola/MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Intitui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9. abr. 2002. Seção 1, p. 32.

\_\_\_\_\_. *Escola Ativa – Educação no Campo. Diversidade. Lista de Programas*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foi\\_feito/program\\_150.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_150.php)>. Acesso em: 26 maio 2012.

BRASIL/MEC/SECAD. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Caderno n. 2. Brasília: SECAD/MEC, 2007a. Gravado em PDF.

\_\_\_\_\_. *Guia para a Formação de Professores da Escola Ativa*. 2. ed. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Guia do Formador da Escola Ativa*. 2. ed. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2007c.

\_\_\_\_\_. *Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras*. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.

CALDART, Roseli. *Escola é mais do que escola...* Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALVINO, Ítalo. *Um general na biblioteca*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAMBI, Franco. O século XX até os anos 50. “Escolas Novas” e ideologias da educação. In: \_\_\_\_\_. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 509-594.

CAMINI, Isabela. *Escola itinerante na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARVALHO, Marta. A República, a escola e os perigos do alfabeto. In: \_\_\_\_\_. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUFS, 2003. p. 143-164.

- CURY, Carlos Roberto. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- DAMASCENO, Maria. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria (Org.). *Educação e escola no campo*. São Paulo: Papirus, 1993. p. 53-74.
- DECCA, Edgar de. 1930. *O silêncio dos vencidos*. 2. ed. Brasiliense: São Paulo, 1984.
- DELORS, Jacques (Org.). *A educação para o século XXI. Questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1970.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, Jacqueline. Currículo e docência em classes multisseriadas na Amazônia paraense: o Projeto Escola Ativa em foco. In: HAGE, Salomão (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das Escolas Multisseriadas no Pará*. Belém: Ed. Gutemberg, 2005. p. 196-211.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. *Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa*. Brasília: [s.n.], 18 abr. 2011. Disponível em: <[www.gepec.ufscar.br](http://www.gepec.ufscar.br)>. Acesso em: 18 maio 2012.
- FURTADO, Eliane. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITÁLIA-CIDE-REDUC. *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma, Itália: FAO, 2004, p. 44-91. Gravado em PDF.
- GRAMSCI, Antonio. *Poder, política e partido*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere, 2: os intelectuais. O princípio educativo*. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRITTI, Silvana. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- KOLLING, Edgar; NERY, Israel; MOLINA, Mônica. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercuções na realidade educacional brasileira (1984). In: \_\_\_\_\_. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004. v. 4, p. 163-182.
- MARINHO, Ernandes. *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília: Universa, 2008.
- MARSIGLIA, Ana; MARTINS, Ligia. “Programa Escola Ativa”: análise crítica. In: BARBOSA, Maria Vieira; MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima (Org.). *Ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica*. Marília: Oficina Universitária UNESP, 2010.

- MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan. *Educação rural no terceiro mundo*. Experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 249-270.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O Capital. Crítica da economia política*. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Livro 1, v. 1 e 2.
- MELO, João (Org.). *Reforma agrária quando?* CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil. Brasília: Gráfica do Senado, 2006.
- MENDONÇA, Sonia. *Estado, educação rural e influência norte-americana (1930-1961)*. Niterói: Editora da UFF, 2010.
- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão*. Dimensões da modernidade brasileira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Método Pedagógico. Instituto de Educação Josué de Castro. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis: ITERRA, n. 9, p. 16-32, dez. 2004.
- MUNARIM, Antonio *et al.* Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernadete W.; VENDRAMINI, Célia. *Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Ed. Insular, 2009, p. 67-82.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, João; FONSECA, Marília; Toschi, Mirza. O Programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência. *Educação & sociedade*, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 26, n. 90, p. 127-148, jan./abr. 2005.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PESENTE, Cleomar; MEDEIROS, Katia. *Escola Ativa: aspectos legais*. 2. ed. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.
- PINTO, João B. Percepções da população rural sobre a escola. In: *Meio Rural e Educação. Notas de Seminários I*. Rio de Janeiro: Achiamé; ANPEd; CNPq, 1981. p. 7-17.
- RABELO, Aurora; GOMES, Nilcéa. Trabalho, conhecimento e escola em regiões de pequena produção rural em Minas Gerais. *Cadernos CEDES*, São Paulo: Cortez, p. 57-80, 1984.
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: FAE/USP, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan./abr. 2008.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 14, p. 423-439, 2009.
- RODRIGUES, Otávia. A relação entre trabalho e conhecimento camponês. *Cadernos CEDES*, São Paulo: Cortez, p. 50-56, 1984.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTANA, Susilene; PARENTE, Cláudia. O Programa Escola Ativa do Ministério da Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 62., jul. 2010, Natal. *Anais...* Disponível em: <[www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3631.htm](http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3631.htm)>. Acesso em: 28 maio 2012.

SANTOS, Clarice (Org.). *Balanço político e linhas de ação do PRONERA rumo aos 10 anos*. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria. Educação como direito: reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In: LUNAS, A. Costa; ROCHA, Eliene (Org.). *Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo*. Brasília: Dupligráfica, 2009. p. 29-48.

SOUZA, Antônia. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: UFPR, 2010.

STÉDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2005. v. 2.

TORRES, Rosa Maria. *Alternativas dentro de la educación formal: el Programa Escuela Nueva de Colombia*. Quito, Equador: [s.n.], set. 1992. 15p. Disponível em: <[www.fronesis.or](http://www.fronesis.or)>. Acesso em: 24 jul. 2006.

UNEFAB. *Pedagogia da alternância*. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: Cidade Gráfica Ed., 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos CEDES*, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 27, n. 72, p. 121-136, 2007.

XAVIER NETO, Lauro. *Projeto histórico socialista e a escola do MST: possibilidade/realidade frente ao projeto histórico capitalista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

## SOBRE A AUTORA

MARLENE RIBEIRO é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular da mesma instituição.

E-mail: [maribe@adufrgs.ufrgs.br](mailto:maribe@adufrgs.ufrgs.br)

*Recebido em junho de 2012  
Aprovado em agosto de 2012*



MARLENE RIBEIRO

## Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência

O artigo trata da política educacional que se destina às populações camponesas. Visa analisar as concepções que informam a educação do campo e o Programa Escola Ativa no intuito de captar as contradições que impregnam a política de Estado para essas populações. E assim compreender as razões que explicam a reedição da Escola Nova identificada como Escola Ativa numa realidade e tempo diversos dos que lhe deram origem. Parte da aparência materializada nas estratégias do Estado explicitadas nos documentos que orientam a aplicação da Escola Ativa e da educação do campo para penetrar na essência que informa tais estratégias. As descobertas e o aprofundamento de questões resultantes desta análise poderão subsidiar pesquisadores e educadores comprometidos com a educação do campo, o que demarca a relevância do trabalho.

**Palavras-chave:** política educacional; educação do campo; Escola Ativa.

**Education policy for rural populations: from the appearance to the essence**

*The article discusses the education policy that is intended for rural populations. It aims to analyze the concepts that inform rural education and the Active School Program in order to capture the contradictions that pervade the State policy for these populations. And through that, understand the reasons why the New School, identified as Active School, was reissued into a reality and time other than those from which it originated. The article starts from the appearance materialized in the State strategies, which are made explicit in*

*the documents that guide the implementation of the Active School and rural education, and aims to penetrate the essence that informs such strategies. The discoveries and exploration of issues that may result from this analysis might be useful for researchers and educators committed to rural education, and state the relevance of this work.*

**Keywords:** *education policy; rural education; Active School.*

## **Política educacional para poblaciones campesinas: de la apariencia a la esencia**

*El artículo trata de la política para la educación que se destina a las poblaciones campesinas. Visa analizar las concepciones que informan la educación del campo y el Programa Escuela Activa en el sentido de captar las contradicciones que impregnan la política del Estado para esas poblaciones. Y, así, comprender las razones que explican la reedición de la Escuela Nueva identificada como Escuela Activa en una realidad y tiempo que son diferentes de los que la originaron. Parte de una apariencia materializada en las estrategias del Estado explicitadas en los documentos que orientan la aplicación de la Escuela Activa y de la educación del campo para penetrar en la esencia que informa tales estrategias. Las revelaciones y ampliación de cuestiones resultantes de este análisis podrán subsidiar investigadores y educadores comprometidos con la educación del campo, confirmando así la relevancia del trabajo.*

**Palabras clave:** *política educacional; educación del campo; Escuela Activa.*