

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# **A METODOLOGIA DA ESCOLA ATIVA: avaliação de experiências nas escolas municipais de Teresina-PI**

Teresina – Piauí  
2006

**MARTHA GORETTI VASCONCELOS SAID ARAÚJO**



Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

**Teresina**  
2006

A663 Araújo, Martha Goretti Vasconcelos Said.

A metodologia da escola ativa: avaliação de experiências nas escolas municipais de Teresina / Martha Goretti Vasconcelos Said. – Teresina, 2006.

183f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, 2006.

1.Educação – . 2.Escola Ativa. 3. Pesquisa Avaliativa. 4. Zona Rural. I.Título

CDD 370

MARTHA GORETTI VASCONCELOS SAID ARAÚJO

**A METODOLOGIA DA ESCOLA ATIVA:  
AVALIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA-PI**

**Aprovada em 07/12/ 2006.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>: Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (Orientadora)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Piauí – CCE

---

Prof<sup>a</sup>: Dr<sup>a</sup>. Maria D'alva Macedo Ferreira  
Doutora em Serviço Social e Política Social  
Universidade Federal do Piauí – CCHL

---

Prof<sup>a</sup>: Dr<sup>a</sup>. Carmesina Ribeiro Gurgel  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Piauí – CCE

## DEDICATÓRIA

mais esta vitória.

A Deus, por

Aos colegas de luta no Mestrado, com os quais aprendi a acreditar que os sonhos são caminhos no rastro da realidade.

Aos meus filhos Daniel e Davi, pela paciência nas minhas ausências.

Ao meu marido Renato Araújo pelo incentivo de me fazer acreditar que eu alcançaria aos meus objetivos.

Aos meus pais, que sempre me fizeram acreditar que o conhecimento alimenta a alma.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, sabedoria, perseverança e amor, dons em que pauto minha vida e que alicerçam as minhas lutas em busca dos meus objetivos.

À professora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, orientadora deste trabalho, pela dedicação, atenção, simplicidade, amizade e confiança a mim dedicadas durante esta caminhada.

À Universidade Federal do Piauí, instituição gestora do mestrado em educação, pela oportunidade de realizar o curso; aos queridos professores que compõem o corpo docente do mestrado, sempre atenciosos e dedicados.

À equipe técnica gestora do Projeto Escola Ativa da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, sempre disponível para nos dar informações.

Aos professores e supervisores das escolas que fizeram parte da nossa amostra, pelo zelo com que tratam todos que a eles se dirigem.

Aos alunos e pais que nos ajudaram com as informações necessárias à composição do nosso banco de dados da pesquisa.

À minha instituição, Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí – CEPRO, pela oportunidade e incentivo para realizarmos esta caminhada.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma perspectiva avaliativa da implementação do Projeto Escola Ativa, sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), nas escolas da zona rural teresinense. A análise ancora-se nos seguintes elementos: características do educando, aspectos técnicos de implementação, aspecto estrutural e funcional do projeto em nível municipal, rendimento do educador e aspectos de estrutura física das escolas. A análise pauta-se na problematização teórica do Movimento da Escola Nova, sua origem e seus princípios gerais, permitindo entender seus fundamentos, os quais balizam o Projeto da Escola Ativa como ação do Programa Fundescola; um programa de política pública educacional financiada pelo Banco Mundial, com a missão de “melhorar o desempenho dos sistemas públicos de ensino fundamental nas regiões mais carentes do país por meio do fortalecimento das escolas e das instituições públicas por elas responsáveis com base em uma estrutura coordenada de gerenciamento” (BRASIL, 2002, p.9). Como referência teórica, adota-se o trabalho de Cecil Reddie, que, a partir de experiência pioneira, na Inglaterra, com o método ativo, deu origem a várias experiências em outras localidades da Europa, com nomes diferentes, porém com a mesma base político-filosófica como a Casa de educação no campo, a Escola do trabalho e a Escola serena. Entendendo a origem da Escola Nova, ampliou-se a compreensão do movimento da Pedagogia Nova e dos temas que lhe deram sustentação, como o puercentrismo, a centralidade no trabalho, a motivação, a socialização, o antiautoritarismo e o antiintelectualismo, temas defendidos por teóricos como John Dewey, Maria Montessori e outros. O percurso teórico foi importante para situar a chegada do Movimento da Escola Nova no Brasil nos anos de 1920, introduzido pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, e a sua repercussão como movimento democrático de renovação escolar, culminando no famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Brasileira (1932). Com fundamento nas teorias de Maria Ozanira Silva (2001), Marta Arretch (2001) e Sonia Draibe (2001), definimos a pesquisa como avaliativa a qual tem caráter explicativo, exploratório e qualiquantitativo. Os instrumentos de pesquisa usados foram questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos agentes do projeto, como alunos, professores, supervisores, e pais de alunos, e uma entrevista semi-estruturada, aplicada à coordenação do projeto. O processo teórico-metodológico de contato com a realidade possibilitou perceber obstáculos inerentes à aplicabilidade prática da metodologia nas dimensões pesquisadas. Nas características do educando, percebe-se um perfil de aluno com dificuldades muito inerentes à realidade regional teresinense, o que dificulta o desenvolvimento dos aspectos técnicos de implementação do projeto: os instrumentos de gestão, como o cantinho de aprendizagem, o governo estudantil, os guias de aprendizagem, a articulação escola e comunidade, os microcentros e a capacitação de professores. Como resultado, pode-se afirmar que o Projeto da Escola Ativa é implementado hoje nas escolas da zona rural de Teresina com limitações, que constituem grandes entraves para que o projeto alcance seus reais objetivos no sentido da autogestão escolar, da descentralização administrativa e da gestão compartilhada entre escola e comunidade.

**Palavras chaves:** Educação. Políticas Públicas. Escola Ativa. Escola Nova. Pesquisa Avaliativa.



## ABSTRACT

This work presents a perspective avaliativa of Projeto School's implementação it Activates, under the administration of the Municipal Clerkship of Education and Culture (SEMEC), in the schools of the zone rural teresinense. The analysis is anchored in the following elements: the student's characteristics, technical aspects of implementação, structural and functional aspect of the project in municipal level, the educator's revenue and aspects of physical structure of the schools. The analysis is ruled in the theoretical problematização of the Movement of the New School, your origin and your general beginnings, allowing to understand your foundations, which the Project of the School Activate as action of the Programa Fundescola; a program of educational public politics financed by the World Bank, with the mission of " improving the acting of the public systems of fundamental teaching in the most lacking areas of the country through the invigoration of the schools and of the public institutions for them responsible with base in a structure administration " coordinate (BRAZIL, 2002, p.9). As theoretical reference, Cecil Reddie's work is adopted, that, starting from pioneering experience, in England, with the active method, he/she gave origin several experiences in other places of Europe, with different names, however with the same political-philosophical base as the education House in the field, the School of the work and the School calms. Understanding the origin of the New School, the understanding of the movement of the New Pedagogy was enlarged and of the themes that gave him/her sustentação, as the puercentrismo, the centralidade in the work, the motivation, the socialização, the antiautoritarismo and the anti-intelectualismo, protected themes for theoretical like John Dewey, Maria Montessori and other. The theoretical course was important to place the arrival of the Movement of the New School in Brazil in the years of 1920, introduced by the Brazilian educator Anísio Teixeira, and your repercussion as democratic movement of school renewal, culminating in the famous Manifesto of the Pioneers of the Brazilian Education (1932). With foundation in Maria Ozanira Silva theories (2001), Marta Arretch (2001) and Sônia Draibe (2001), we defined the research as avaliativa which has character explanatory, exploratory and quali-quantitative. The research instruments used they were questionnaires with open and closed questions, applied to the agents of the project, as students, teachers, supervisors, and students' parents, and a semi-structured interview, applied to the coordination of the project. The theoretical-methodological process of contact with the reality made possible to notice inherent obstacles to the practical aplicabilidade of the methodology in the researched dimensions. In the student's characteristics, it is noticed a student profile with very inherent difficulties the reality regional teresinense, what hinders the development of the technical aspects of implementação of the project: the administration instruments, as the learning corner, the student government, the learning guides, the articulation school and community, the microcentros and the teachers' training. As result, it can be affirmed that the Project of the School Activates it is implemented today at the schools of the rural zone of Teresina with limitations, that constitute great fetter for the project your reach objective Real in the sense of the school autogestão, of the administrative decentralization and of the administration shared between school and community.

Key words: Education. Public politics. School Activates. New school. Research Avaliativa .

## LISTA DE SIGLAS

ABE Associação Brasileira de Educação  
ACAR Associação de Crédito e Assistência Rural  
AIB Ação Integralista Brasileira  
AID Agency For International Development  
ANL Aliança Nacional Libertadora  
BID Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEPAL Comissão Econômica para América Latina e Caribe  
CNE Conselho Nacional de Educação  
CNER Campanha Nacional de Educação Rural  
EDURURAL Educação Rural  
EMATER Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
ENC Exame Nacional de Cursos  
ENEM Exame Nacional de Ensino Médio  
EUA Estados Unidos da América  
FMI Fundo Monetário Internacional  
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNARTE Fundação Nacional de Arte  
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
FUNDESCOLA Fundo de Fortalecimento da Escola  
GESTAR Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB Lei da Diretrizes e Bases da Educação  
LSE Levantamento da Situação Escolar  
MEC Ministério da Educação e Cultura  
NEPP Núcleo de Estudos e Políticas Públicas  
ONU Organização das Nações Unidas  
OREALC Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe  
PAPP Programa de Apoio ao Pequeno Produtor Rural  
PAPE Projeto de Adequação do Prédio Escolar  
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCPR I Programa de Combate à Pobreza Rural I  
PCPR II Programa de Combate à Pobreza Rural II  
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE Plano de Desenvolvimento da Escola  
PDET Plano Decenal de Educação para Teresina  
PES Planejamento Estratégico da Secretaria  
PMFE Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas  
PNAE Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PND I Plano Nacional de desenvolvimento I  
PNE Plano Nacional de Educação  
PPO Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas educacionais  
PRALER Programa de apoio à Leitura e a Escrita  
PSECD Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto  
SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEMEC Secretaria Municipal de Educação  
SIIG Sistema Integrado de Informações Gerenciais

UNE União Nacional dos Estudantes

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZAP Zona de Atendimento Prioritário

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Aspecto estrutural da pesquisa 90
- Quadro 2 Secretaria Municipal de Educação – SEMEC - ano 2005. Coordenação do projeto Escola Ativa. 91
- Quadro 3 Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Coordenação do projeto Escola Ativa (ano 2006) 130

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Escola Angolá 95
- Figura 2 Escola Angolá 95
- Figura 3 Escola Angolá 96
- Figura 4 Escola Angolá 96
- Figura 5 Escola Baixão do Carlos 98
- Figura 6 Escola Baixão do Carlos 98
- Figura 7 Escola Baixão do Carlos 99
- Figura 8 Escola Baixão do Carlos 99
- Figura 9 Escola Gurupá de Baixo 101
- Figura 10 Escola Gurupá de Baixo 101
- Figura 11 Escola Gurupá de Baixo 102
- Figura 12 Escola Gurupá de Baixo 102
- Figura 13 Escola Gurupá de Cima 104
- Figura 14 Escola Gurupá de Cima 104
- Figura 15 Escola Gurupá de Cima 105
- Figura 16 Escola Gurupá de Cima 105
- Figura 17 Escola Serafim 107
- Figura 18 Escola Serafim 107
- Figura 19 Escola Serafim 108
- Figura 20 Escola Serafim 108

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 Distribuição dos alunos por série 110
- Gráfico 2 Dificuldades encontradas pelos alunos na escola 111
- Gráfico 3 Nível de aproveitamento dos alunos com a metodologia, segundo os professores 113
- Gráfico 4 Renda familiar dos alunos do Projeto 114
- Gráfico 5 Nível de satisfação dos alunos com o desempenho do governo estudantil 115
- Gráfico 6 Tendências dos componentes do governo estudantil segundo os alunos 116
- Gráfico 7 Percentual de escolas em que os componentes do governo estudantil não funciona, segundo os supervisores 119
- Gráfico 8 Percentual de escolas em que os guias de aprendizagem funcionam, na opinião de supervisores e professores 123
- Gráfico 9 Nível de satisfação (%) dos supervisores, professores e alunos com o funcionamento dos cantinhos de aprendizagem 125
- Gráfico 10 Opinião dos professores em relação ao desempenho dos microcentros 127
- Gráfico 11 Opinião dos alunos sobre a adequação da infra-estrutura das escolas 133
- Gráfico 12 Opinião dos supervisores sobre adequação da estrutura física das escolas 134

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS -----	vii
LISTA DE QUADROS -----	ix
LISTA DE FIGURAS -----	ix
LISTA DE GRÁFICOS -----	x
INTRODUÇÃO -----	13
1.1 O interesse pelo tema -----	13
1.2 Situando o objeto de pesquisa -----	14
1.3 Objetivos -----	17
1.3.1 Objetivo geral -----	17
1.3.2 Objetivos específicos -----	17
1.4 Definição de categorias básicas -----	17
1.4.1 Educação no campo -----	17
1.4.2 Escola única -----	21
1.4.2.1 Traços da Escola Única em diversos pedagogos -----	23
1.4.3 Política social -----	25
1.5 Traços metodológicos -----	26
1.6 Relevância da pesquisa -----	26
1.7 Estrutura da dissertação -----	27
CAPÍTULO II: OS FUNDAMENTOS POLÍTICO-FILOSÓFICOS DA ESCOLA NOVA-----	29
2.1 O ideário liberal no campo educacional -----	29
2.2 As origens da escola nova e seus princípios gerais -----	33
2.3 A Pedagogia ativa e os teóricos ativistas -----	38
2.4 A Escola Nova no Brasil -----	45
CAPÍTULO III: A ESCOLA ATIVA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL -----	55
3.1 Visão teórica das políticas educacionais no Brasil -----	55
3.2 O FUNDESCOLA: uma ação das políticas educacionais no Brasil -----	66
3.3 Escola Ativa: uma ação do programa FUNDESCOLA -----	72
CAPÍTULO IV: PERCURSO METODOLÓGICO-----	80
4.1 Abordagem conceitual taxionômica da pesquisa avaliativa -----	80
4.2 O modelo de pesquisa avaliativa -----	87
4.3 As estratégias de investigação -----	89
4.4 Abordagem instrumental da pesquisa -----	90
4.4.1 O sujeito e os instrumentos de coletas de dados -----	90
4.4.2 Análise dos dados -----	92
4.4.3 Caracterização do espaço empírico da pesquisa -----	93

CAPÍTULO V: A ESCOLA ATIVA COMO ESTRATÉGIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA  
EM ESCOLA RURAL DE TERESINA -----

109

5.1	Características do educando -----	110
5.2	Características dos aspectos técnicos-----	114
5.2.1	Governo estudantil-----	114
5.2.2	Os guias de aprendizagem-----	121
5.2.3	Cantinhos de aprendizagem -----	123
5.2.4	Articulação escola e comunidade -----	125
5.2.5	Microcentros -----	126
5.2.6	Capacitação de professores -----	127
5.3	Funcionamento da Escola Ativa na zona rural de Teresina -----	128
5.4	Rendimento do educador -----	131
5.5	Estrutura física das escolas -----	132
	CONCLUSÕES -----	135
	REFERÊNCIAS -----	141
	APÊNDICE A Questionário para supervisor -----	146
	APÊNDICE B Questionário para professor -----	149
	APÊNDICE C Questionário para aluno -----	153
	APÊNDICE D Questionário para os pais -----	156
	APÊNDICE E Roteiro para entrevista semi-estruturada -----	158
	ANEXO 1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ----	160
	ANEXOS 2 Organograma da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC -----	184

## INTRODUÇÃO

### 1.1 O interesse pelo tema

O interesse pela avaliação da prática do projeto Escola Ativa advém da experiência que construímos ao longo da vida profissional nos programas de desenvolvimento rural integrados.

Tal experiência teve início em 1982, no projeto Sertanejo, no qual permanecemos até 1986. Em seguida, trabalhamos para o Programa de Apoio ao Pequeno Produtor Rural – PAPP, que mudou para Programa de Combate à Pobreza Rural – PCPR I, em que permanecemos até 2003, período em que se denominou Programa de Combate à Pobreza Rural – PCPR II.

A capacitação dos beneficiários desses programas nos proporcionou uma convivência direta com a educação rural. Muito embora não se tratasse da educação regular, nos despertou um interesse maior pelo tema educação, talvez em função das dificuldades que presenciávamos, a exemplo da baixa capacidade crítica da população do meio rural, que muito nos impressionava, e de situações inusitadas que enfrentávamos em sala de aula dos mais diversos municípios do estado do Piauí; ora na escola rural, ora nos centros sociais e, muitas vezes, no campo.

O início de nossa experiência coincide com o período do regime militar, o que possibilitou vivenciarmos, naquela ocasião, a penetração massificada da extensão rural com toda a ideologia norte americana de apoio ao capitalismo, subsidiada pelo Banco Mundial. No campo substituíamos, como técnicos daqueles Programas, os professores do ensino regular.

Hoje refletindo sobre todas essas experiências, pensamos que avaliar a educação em nível rural não é só pensar o homem dentro do processo produtivo, como concebiam os Programas de que aqui tratamos, mas um homem novo, ou seja, mais crítico, mais consciente e capaz de se reconhecer como importante não só no processo produtivo, mas, sobretudo, nas suas dimensões sociopolítica, afetiva, cultural e econômica. Nesse sentido, um homem completo em todas as suas dimensões.

Dada a nossa convivência com a educação rural não regular, construímos questionamentos e reflexões, o que nos proporcionou uma visão questionadora em relação à história da educação rural no Brasil. É um desafio hoje avaliar um projeto dessa natureza no



contexto educacional da zona rural de Teresina. Para tanto, avaliaremos o Projeto da Escola Ativa, que tem por base político-filosófica o movimento da Escola Nova, em sua participação significativa no processo de mudança, organização e definição das finalidades do Projeto Escola Ativa.

O referido projeto está inserido no programa Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, o qual foi criado em 1998 (período de primeiro acordo de empréstimo com o Banco Mundial), para promover um conjunto de ações tendo em vista o melhoramento do ensino fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O FUNDESCOLA se fundamentou em resultados de pesquisas sobre a gestão de projetos como o EDURURAL – Educação Rural e Projeto Nordeste. Nesse sentido, percebemos o programa FUNDESCOLA como um programa inserido no contexto da educação rural, portanto um programa com traços dos programas de desenvolvimento rural integrado que vivenciamos ao longo do nosso percurso profissional.

## 1.2 Situando o objeto de pesquisa

Durante a Primeira República (1889-1929), segundo Ghiraldelli (1990), o Brasil foi palco de conflito político-ideológico e pedagógico que conduziu a discussão educacional em três vertentes: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a libertária. As duas primeiras tiveram sua gênese na classe dominante, enquanto podemos atribuir a última aos movimentos sociais da época.

Dentre as três correntes, neste trabalho, é pertinente analisarmos a pedagogia nova, que se constituiu num marco na educação brasileira, tendo como princípio a adequação da educação a uma sociedade urbano-industrial, dentro de uma escola aberta a todos os cidadãos.

Por ser uma pedagogia de princípios liberais e democráticos, torna-se relevante observarmos que

[...] a Escola Nova é nova não pela sua função social, pelos seus processos científicos, pelo método experimental e pela disciplina consentida e responsável. É nova, sobretudo porque em seus fins reconheceu ao educando o direito de adquirir a plenitude de suas aptidões, por uma exercitação adequada aos seus interesses e necessidades (CURY, 1986, p.86).

A Escola Nova ou Pedagogia Nova, em função do seu princípio democrático, esteve sempre acima de crenças, disputas religiosas e dogmatismos, em função mesmo do seu laicismo, que garante a liberdade de consciência.

Como democrática e laica, essa pedagogia tinha como propósito formar um ser humano crítico capaz de elaborar argumentos, questionar e criar propostas de mudanças no interior da sociedade. Nesse sentido sugeria a possibilidade de uma sociedade mais justa, na qual seria possível compatibilizar educação e democracia. Assim, a nova pedagogia advogava a concepção de que através da educação se poderia edificar um mundo melhor e mais justo. Nesse sentido também observamos que esse novo ideário foi um projeto liberalizante, atribuindo à educação um papel de ferramenta de correção das desigualdades, a caminho da edificação de uma sociedade igualitária. Percebemos o movimento da Pedagogia Nova como um projeto liberalizante pela constatação da presença dos princípios liberais entranhados nos seus pressupostos básicos. Entendemos, entretanto, que não cabe somente à educação o papel de ferramenta de correção social, pois, se assim acreditássemos, estaríamos admitindo que somente a educação é capaz de promover mudanças sociais, o que leva a crer que a mesma funcione como panacéia de todos os males.

Na realidade esse novo ideário buscava a modernização do Estado e da sociedade via educação, enfatizando vários aspectos e, nesse sentido,

O movimento da Escola Nova enfatizou os “métodos ativos” de ensino aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou método de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional (GHIRALDELLI, 1990, p. 25).

A penetração desse novo ideário no Brasil acompanhou as transformações de natureza sociopolíticas e econômicas pelas quais passava o país, como a modernização, a urbanização e a industrialização.

Em um contexto mais amplo, segundo Cury (1986), paralelamente ao movimento da Escola Nova, ocorreram vários acontecimentos, como o fim da primeira Grande Guerra, enfraquecimento da sociedade agro-patriarcal baseada na cultura do café, diminuição dos vínculos de dependência externa motivados pela primeira Grande Guerra, as exigências do mercado interno, insatisfações regionais com o sistema de poder vigente, greves operárias, rebeliões militares e insatisfação também das oligarquias. Nesse cenário, o movimento do novo ideário educacional não penetrou no país de forma uniforme, acontecendo através de ciclos de reformas estaduais.

Era de grande efervescência o contexto sociopolítico e econômico brasileiro que caracterizou os confrontos ideológicos na década seguinte ao desembarque do ideário escolanovista, ou seja, durante os anos 30 do século XX, sendo que duas correntes merecem

destaque: os católicos e os liberais, muito embora outras facções tenham manifestado também seus interesses.

Foram os liberais, entretanto, os responsáveis pelo documento que retratou o ideário da Escola Nova, chamado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, o qual, segundo Ghiraldelli (1990, p. 43), pode ser visto como: “[...] um documento que visava a defesa de uma ‘nova educação’ adaptada a uma civilização urbana e industrial [...]”.

Tal documento manifestou a importância dada à questão educacional, o que é expresso na sua página inicial, no item “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”, aqui reproduzido literalmente:

Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum, sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caracter econômico lhe podem despertar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do systema cultural de um paiz depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças cultues e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são as factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade (GHIRALDELLI, 1990, p. 54).

Ao longo das décadas de 30, 40 e 50 do século XX, o ideário da nova pedagogia era propagado por todos aqueles que comungavam de seus ideais, sendo considerados progressistas. No início da década de 60 esses ideais continuavam vivos em projetos educacionais como o de Paulo Freire, através de seu trabalho educativo de alfabetização de jovens e adultos.

Durante todas essas décadas, a pedagogia nova foi acompanhando o desenvolvimento do capitalismo e adaptando-se a ele. Mesmo assim, apesar de ter se articulado no sentido de não perder espaço na sociedade, no Brasil, aos poucos um segmento tecnicista despontou como tendência, a partir dos anos 60 e 70.

Todo o percurso da pedagogia nova no Brasil nos remete a uma reflexão quanto aos princípios liberais e pragmáticos, entendendo o pragmatismo como garantia de que o homem pode transformar os limites da condição humana através de sua inteligência (CUNHA, 1980).

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo geral**

Avaliar a prática da metodologia da Escola Ativa, no intuito de averiguar o desempenho dessa medida político-pedagógica no contexto das escolas municipais da zona rural de Teresina-PI.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Contextualizar a Escola Ativa nas suas origens e características liberais;
- Situar a Escola Ativa quanto a seus fundamentos político-filosóficos;
- Conhecer o processo de implantação do projeto Escola Ativa na realidade educacional teresinense;
- Delinear o perfil e o rendimento do educando e do educador do projeto Escola Ativa;
- Caracterizar as escolas quanto à estrutura física e funcional.

### **1.4 Definição de categorias básicas**

Esse subitem evidencia alguns termos e aspectos constantes da dissertação. Nosso objetivo é facilitar a discussão, trazendo conhecimento básico da significação dos termos que utilizaremos ao longo do trabalho.

#### **1.4.1 Educação no campo**

Segundo Leite (1999), ao longo da história do Brasil, a educação rural nunca foi prioridade sendo relegada a planos inferiores até por motivos socioculturais. Sua trajetória sócio-histórica, da República Velha até o chamado ruralismo pedagógico dos anos 30, retrata um percurso difícil em função, provavelmente, da importância atribuída ao urbanismo industrial.

No final do Império, várias congregações religiosas instalaram escolas de ensino médio nas principais províncias, o que permitiu à classe média e menos favorecida do meio urbano acesso à escolarização, enquanto o meio rural permaneceu desordenado e sem priorização.

A política educacional rural nunca foi palco de interesse, talvez em função do comprometimento das elites com a visão urbana – industrial, o que entendemos ter sido a

gênese do processo migratório interno, levando o país a repensar o processo de deslocamento do homem do campo para as áreas urbanas. Nesse sentido, o ensino regular em áreas rurais surgiu já no final do 2º Império e consolidou-se na primeira metade do século XX. Acreditamos que a evolução das estruturas socioagrárias do Brasil tenha contribuído para se repensar a situação da educação rural.

A partir da década de 1930, a reflexão acerca da educação rural levou à consolidação de uma idéia que deu origem ao Ruralismo Pedagógico, o qual segundo Maia (1982), teve como meta integrar o homem ao campo, buscando promover, através da educação rural, motivação que o levasse a permanecer na sua região. Tais idéias constituíam-se em construção de uma escola rural que se destinasse aos interesses e necessidades da região onde seria implantada, promovendo satisfação tanto individual como coletiva ao homem do campo; uma escola que não se preocupasse apenas com a técnica do trabalho, mas também conscientizasse o homem de que, permanecendo na sua terra, poderia construir riquezas individuais e coletivas, enfim uma escola que enraizasse o homem ao campo, com vocação e orgulho de lá permanecer.

O deslocamento do homem do campo para a cidade afetava tanto a área rural, enfraquecendo os agro-exportadores, como também as elites urbanas, que passaram a ver a chegada desse contingente populacional como uma semente de sérios problemas sociais uma vez que as cidades não dispunham de estrutura para o absorver.

Com a chegada do Estado Novo (1937), a escola urbana ganha ainda mais prioridade, pois o governo Vargas era comprometido com o processo industrial e, portanto, com a educação profissionalizante, numa atitude de manutenção do ideário do Estado Novo. Não obstante essa preocupação, segundo Maia (1982), a educação rural ganha contornos de ação, sendo criada, em 1937, a Sociedade Brasileira de Educação Rural, a qual teve como objetivo preservar a arte e o folclore rurais. Nas décadas de 40 e 50, surgiram alguns programas de destaque sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura e do Ministério da Educação e Saúde.

Em 1942, por ocasião do VIII Congresso Brasileiro de Educação, foi discutida a distorção advinda da falta de políticas voltadas à educação rural. Naquele momento, discutiu-se o grande número de analfabetos na zona rural, a queda da produção agrícola em função da migração interna e a necessidade de um nivelamento sociocultural brasileiro. Em decorrência disso, em 1945, surgem o projeto Aldeia Rural e a Campanha de Educação de Adultos (1947).

Sobre esse nível de preocupação é pertinente o pensamento de Brandão (1990), ao abordar a educação e os indicadores que, ao longo da história do Brasil, direcionaram as ações

de forma estatística. De acordo com o autor, nas décadas de 30 e 40, descobriram o analfabetismo fazendo parte dos indicadores sociais, fator responsável, segundo muitas visões, pelo subdesenvolvimento em que se encontrava o Brasil naquela época. Assim transformaram a solução para o analfabetismo em uma “mancha nacional”, o que levou os dirigentes nacionais a repensar as questões sociais de uma forma quantitativa do tipo: temos X% de analfabetos, logo deveremos criar programas e campanhas que reduzam esse número, em curto prazo, a Y%. Surgiram então as campanhas, sobre as quais é importante refletir,

Aqui no Brasil as campanhas de alfabetização de iniciativa governamental e de âmbito regional e/ou nacional tomam corpo quando: 1º) processos crescentes de industrialização – urbanização X êxodo rural desloca em proporção crescente massas de população agrária e analfabeta para as grandes cidades, ali onde analfabetismo ajuda a ser oficialmente um indicador de “problema social”; 2º) as estratégias de controle político lançam mão de artimanhas populistas que tornam útil para os grupos dirigentes a direção de massas semi-escolarizadas, logo eleitoras; 3º) alterações modernizadoras nas estruturas de produção de bens e serviços do capital provocam a necessidade de capacitação correspondente da força de trabalho disponível (BRANDÃO, 1990, p. 24)

Sobre estas campanhas é pertinente concordar com o autor na sua pedagógica divisão dos tipos de Educação Popular em “formas primitivas” e “formas atuais”. As primeiras chamaram atenção para uma educação individualizada, que visava recuperar nos adultos os conteúdos perdidos em uma infância excluída. As formas atuais são processos de educação social dirigida a comunidades.

Na realidade, a crítica feita por Brandão (1990) com relação a projetos e campanhas de educação de adultos sempre esteve pautada na visão acerca dos interesses políticos dos grupos dominantes, como os empresários e políticos, os quais dirigem a educação no sentido de reproduzir suas idéias, seus símbolos e uma ordem social que estabeleça a hegemonia do poder e a reprodução da força de trabalho popular capacitada para as empresas. Nesse sentido, o governo federal, preocupado com o desnível entre área urbana e rural e com as conseqüências que daí poderiam resultar, promoveu vários debates e palestras no intuito de problematizar à questão e preparar sua estratégia de firmar convênios com os Estados Unidos da América para promover a educação da população rural. Isso mais tarde deu origem à Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR, embrião da futura Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER.

Sobre esta extensão torna-se necessário observar que

Paralela ao sistema formal, a extensão passou a utilizar-se da estrutura física da escola e lançou um projeto em que a educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária passava por novos prismas e orientações, bastante diferenciadas daquelas praticadas pela escola tradicional. O trabalho do extensionista, já devidamente programado e preparado, jogou contra a parede a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o que a educação formal realizara até então. (LEITE, 1999, p.36).

Parece-nos sintomática a postura da época de propagar uma nova ideologia de raízes norte-americanas, talvez isso tenha sido estrategicamente fundamental para garantir a simpatia dos organismos internacionais, o que facilitaria sem dúvida a concessão de bolsas de estudo para brasileiros nos EUA, a fim de proporcionar-lhes instrução em educação rural.

A internacionalização da economia brasileira já era evidente aos interesses do capital estrangeiro. A preocupação era preparar técnicos para a educação de base rural, e, nesse sentido, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, com uma filosofia tradicional centrada na internacionalização econômica. Sem medir o sucesso ou fracasso de todo esse movimento de campanha, o certo é que o país chega aos anos 60 com alarmantes índices de êxodo rural.

A partir da década de 60, os Estados Unidos passaram a demonstrar interesse em desenvolver programas de ajuda financeira e assistência técnica à América Latina. No Brasil, foram iniciados os programas de desenvolvimento rurais integrados, os quais tinham como prioridades o desenvolvimento das comunidades rurais e a educação de adultos. A década de 70 foi marcada pelo II Plano Setorial de Educação (1975-1979), o qual estabeleceu, nos seus objetivos e diretrizes, a criação de condições para o desenvolvimento de programas de educação no meio rural.

No Nordeste, por volta de 1980, se instalou um programa do governo federal chamado de Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos – PSECD, o qual teve como proposta em nível educacional, segundo Leite (1999):

- Expansão do ensino fundamental no campo;
- Melhoria do nível de vida e de ensino;
- Redução da evasão e repetência escolar;
- Valorização da escola rural.

Além do PSECD, outros programas destinados à educação rural foram implementados no final do período militar, como o Educação Rural – EDURURAL, financiado pelo BIRD. Porém, o que se avalia hoje desses programas está refletido no pensamento de que

[...] o papel das políticas sociais no Nordeste, e em particular na área rural em que se situam os programas de educação rural, tem mais objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região, ou de serem instrumentos de um modelo alternativo de desenvolvimento, tal como propugnam as teses que fundamentam os textos básicos que delineiam a atual política de ensino no país (BARRETO, 1985, p. 149).

Acreditamos que o Brasil atual deve repensar a educação rural como forma de resgatar a história de uma forma mais justa em relação à história da educação rural brasileira realizada principalmente antes da década de 30. Após essa década, a carência educacional só se intensificou, o que se pode justificar pelo fato de ter sido construída no país uma educação rural para atender aos objetivos do capital internacional, através dos Programas de Desenvolvimento Rural Integrado, realidade essa que nos parece familiar no Brasil de hoje.

#### 1.4.2 Escola Única

A criação da Escola Única, segundo Luzuriaga (1934), origina-se fundamentalmente de uma aspiração pedagógico-social que pode ser interpretada em duplo sentido: primeiro, como um novo conceito de organização escolar e, segundo, como uma conquista política dos movimentos sociais, alcançada através dos partidos políticos mais avançados.

No sentido de uma conquista social, a Escola Única, mesmo tendo sido uma criação dos partidos políticos populares (social-democrata) e do magistério público alemão, na Alemanha e França, surge como escolas exclusivas para crianças ricas, pois, apesar de mantidas pelo Estado, era cobrada uma taxa tão elevada de matrícula, que excluía as crianças das camadas populares. Nesse sentido, o próprio Estado dificultava o acesso a essa camada social.

Para evitarmos interpretação diversa do termo, uma vez que a tradução literal da palavra alemã *Einhetschule* é “escola unificada” e não “única” como foi adotada, é importante esclarecer com que finalidade surge:

[...] a escola única constitui essencialmente o prolongamento do movimento de educação popular iniciado no século XVIII, de um lado pelos reis <<ilustrados>> da Prússia, que criaram <<a escola pública>>, a escola instituída, mantida e dirigida pelo Estado e de outro pela revolução francesa, que concebe a <<educação nacional >>, isto é, a educação sem distinção de classe, a educação do povo em geral. Esse movimento se realiza plenamente no século XIX, que estabelece em definitivo a escola pública gratuita, obrigatória e nacional, em todo o mundo civilizado e se prolonga naturalmente no século XX, que tende a ampliar essa educação além dos limites do ensino primário, de um lado com a criação das <<escolas de aperfeiçoamento>> para a juventude proletária de modo parcial e de outro com a aspiração da <<escola única>>, isto é, do ensino médio e superior para todos, em forma total. (LUZURIAGA, 1934, p. 15).



Neste contexto político descrito por Luzuriaga, a Escola Única se constituiria em uma proposta escolar de todos em todos os níveis, ou seja, a fusão de todas as classes sociais, de todas as forças políticas e todos os credos. Com essa concepção, a proposta da Escola Única segundo sua vocação inclusiva, deveria estar a serviço de todas às classes sociais, sendo acessível a todas elas.

Ainda vista na perspectiva de Luzuriaga, a Escola Única apresenta-se como uma “[...] organização unitária das instituições educacionais de um povo, de sorte que elas sejam acessíveis a todos os seus membros, segundo suas aptidões e vocações e não segundo sua situação econômica, social e confessional” (1934, p. 17). Tal perspectiva se confirma na visão de outros pedagogos, merecendo destaque respectivamente, Rein (1919), Meyer (1920) e Natorp (1920), conforme exposto a seguir:

É a multiplicidade de escolas unidas entre si, na qual seja possível o desenvolvimento da capacidade de todos, de acordo com o que é peculiar a cada um; na qual, em primeiro lugar, o processo de educação da criança não seja determinado pelas circunstâncias externas da vida – riqueza, classe social-confissão – senão que o seja, na parte essencial, pela capacidade volitiva e a disposição natural da criança (1919 apud LUZURIAGA, 1934, p.25).

É a forma de escola que no grau elementar, reúne todas as crianças da nação cujos pais reclamem para elas o ensino público e que está organizada de modo que assegura a cada um dos alunos a aquisição de educação correspondente a suas inclinações e acessível a sua capacidade. É, ao mesmo tempo, a escola que torna a aquisição da educação independente dos recursos pecuniários de seus alunos. (1920 apud LUZURIAGA, 1934, p.26).

A escola devia ser do povo todo, sem exceção de quem quer que fosse, com o que se realizaria o conceito da escola única. Seria a derrocada de qualquer pedagogia de classes. Não teria que comparar seu alimento espiritual de uma parte com outra, senão que todos seriam na obra comum ativos e passivos ao mesmo tempo, como sujeito e como objeto; todos se interessariam fundamentalmente por ela e também, é claro, no sentido da igualdade proporcional a cada um, segundo a medida e a natureza de sua capacidade (1920 apud LUZURIAGA, 1934, p. 27).

Além dos alemães, vários pedagogos e políticos franceses também conceituaram a Escola Única, em uma visão sociopolítica e pedagógica. Segundo Buisson (1920),

Da escola única, como de um tronco comum, se esgalharão os muitos ramos que, alimentados pela mesma seiva, se desenvolverão em vários sentidos, cada um à sua maneira e com suas particularidades de desenvolvimento. Deve-se pôr de lado decididamente a idéia de uma superposição mecânica, de uma como que hierarquia dos três graus, primário, secundário e superior. Não se trata de um edifício de três andares, trata-se de um organismo vivo que se multiplica indefinidamente, se desdobra em renovos animados da mesma vida e que crescem cada qual a seu modo (1920 apud LUZURIAGA, 1934, p.28).

Boncour comenta:

A escola única tem por fim, por meio da unidade e gratuidade do ensino, franquear às massas o acesso à cultura superior: passar de um grau para outro não é coisa que deva ser medida pela capacidade de pagar, senão que pela do aprender (1921 apud LUZURIAGA, 1934, p. 28).

Percebemos a Escola Única ou Unificada, para usarmos o termo em seu sentido literal, como uma escola que objetiva desenvolver a capacidade de todos através da aquisição da educação pública gratuita e obrigatória, sem restrições de classe social e, nesse sentido, servindo a todos na busca do saber e evitando estabelecer no ensino segmentação de etapas, tratando-o como um processo unificado.

#### 1.4.2.1 Traços da Escola Única em diversos pedagogos

Buscando a concepção de escola única, poderemos encontrar nos pedagogos, desde o clássico ao da idade moderna, algumas idéias a partir de Luzuriaga (1934):

- Platão considerou a educação como função essencial do Estado e pregou no seu trabalho *La República* a “seleção dos melhores”, hoje considerada uma das bases da escola única, que exprimiu simbolicamente da seguinte forma:

A vós, que fazeis parte do Estado, a vós eu vos direi, continuando a ficção, que sois irmãos; porém, o deus que nos formou fez que entrasse ouro na composição dos que estão destinados a governar os outros, e assim são esses os mais preciosos. Na formação dos guerreiros ele fez entrar a prata e, na formação dos lavradores e demais artesãos, ferro e bronze. Como todos vós tendes origem comum, tereis, em geral, filhos que se pareçam convosco; mas, pode acontecer que um cidadão da raça de ouro tenha um filho da raça de prata, que outro da raça de prata tenha um filho da raça de ouro, e que o mesmo se dê com relação às outras raças. Ora, êsse deus previne, sobretudo aos magistrados, que atentem no metal de que se compõe a alma da criança. E se seus próprios filhos têm qualquer mescla de ferro ou de bronze, não quer que se lhes conceda coisa alguma, senão que eles sejam relegados ao estado que lhes convém, seja o de artesão, seja o de lavrador. Quer, igualmente, se estes últimos tiverem filhos em quem se revelem o ouro ou a prata, que esses filhos sejam educados; os de prata como guerreiros e os de ouro, como magistrados, porque há um oráculo que diz que a república perecerá quando for governada pelo ferro ou pelo bronze... (PLATÃO, 1872, p.193).

- Comenius comungava das idéias de Platão com relação à função da escola e à seleção dos melhores, defendendo, em sua obra *Didática Magna*, a educação para todos; Em um trecho de seu discurso antecipa o conceito mais moderno de escola única, posicionando-se da seguinte forma:

O que exporemos a seguir demonstrará satisfatoriamente que não devem ser admitidos nas escolas das cidades, aldeia e vilas, apenas os filhos dos ricos ou dos mais importantes, senão, que todos, sem distinção, sejam nobres ou plebeus, ricos ou pobres, meninos ou meninas. Em primeiro lugar porque todos que nasceram com o mesmo fim essencial, isto é, para ser homens, criaturas racionais, senhores das outras criaturas, imagem expressa de seu criador. Todos, portanto, devem ser preparados de tal forma que, instruídos sabiamente nas letras, na virtude e na religião, possam viver utilmente esta vida e dispor-se dignamente para a vida futura. O próprio Deus nos assegura sempre que diante d'Ele não há distinção entre pessoas. Essa a razão pela qual, se admitirmos alguns e excluirmos outros do cultivo do engenho, cometemos ofensa, não só contra nós próprios, que lhes participamos da natureza, mas também contra Deus, que deseja ser conhecido, amado e louvado por todos aqueles que ele fez à sua imagem. Porque, certamente, com tanto maior fervor isso tudo será feito quanto mais viva seja a luz do conhecimento. Tanto mais amamos quanto mais conhecemos (COMENIUS, 1922, p.76).

- Pestalozzi, em sua obra de tradução espanhola feita por Lourenzo Luzuriaga “Como Gertrudis Enseña a Sus Hijos”, defende o relacionamento entre as escolas, sejam elas de ensino superior ou não, constituindo um só organismo. Nesse sentido escreveu:

Sua organização escolar é como uma grande casa cujo andar superior brilha com arte acabada, mas está habitado por alguns homens apenas; no do meio mora mais gente, mas essa gente não tem escadas pelas quais possa elevar-se de modo humano ao andar superior...; no terceiro, mora u'a massa de homens que têm o mesmo direito que os de cima à luz do sol e ao ar saudável, mas que estão abandonados a si mesmos, não apenas na obscuridade nauseabunda de cubículos sem janela, mas com os olhos vendados, impedidos de olhar para o andar de cima (1915 apud LUZURIAGA, 1934, p. 22)

- Fichte, idealizador da educação nacional na Alemanha, defendia uma educação para todos em sua obra “Discursos a la nación a la alemana”, afirmando querer para os alemães uma comunidade imbuída do mesmo interesse através de uma nova educação.
- Schleiermacher e Adolfo Diesterweiz defenderam os princípios da igualdade das matérias ensinadas a todas as classes sociais e a oferta de uma educação a todos que dela necessitassem.

Entendemos que a concepção pedagógica da Escola Única ou unificada permeia os vários princípios de um grupo de educadores europeus que teve à frente o pedagogo Lês Compagnons, mais especificamente na França. Tais princípios fundamentaram-se no ensino democrático, na não-separação do ensino primário, secundário e superior, no ensino humanístico e profissional e na extinção da separação entre o ensino dos pobres e dos ricos.

### 1.4.3 Política social

A discussão da política social se faz necessária para observarmos em quais condições são definidas e como interagem junto a um contexto sociopolítico, econômico e cultural, este visto como segmentos que guardam interdependência entre si.

No intuito de formarmos uma opinião sobre políticas sociais é pertinente observarmos como alguns teóricos as concebem.

Na opinião de Freitag (1987), quando nos reportamos a política social, estamos tratando das intervenções que realiza o Estado com a função de atender às demandas da sociedade civil com um todo.

Para Abranches (1994), a política social é um segmento do processo estatal que se destina a alocar recursos advindos da sociedade através dos tributos de maneira a reapropriar tais recurso de volta à própria sociedade.

Benecke (2003) diz que, como o próprio nome sugere, política social é uma política voltada para beneficiar a sociedade nas áreas da educação, da seguridade e da defesa, de maneira que venha a contribuir para o desenvolvimento cultural.

Holfing (2001) define política social como ações implementadas pelo Estado, de maneira que este redistribua os benefícios sociais visando diminuir as desigualdades estruturais vistas como resultado do desenvolvimento socioeconômico.

Pedro Demo (1996) percebe política social como ferramenta de enfrentamento das desigualdades e afirma que, do ponto de vista do Estado, é planejamento objetivando enfrentar essas desigualdades sociais. Em uma definição mais ampla, afirma que:

Política social não é ajuda, piedade ou voluntariado, mas o processo social por meio do qual o necessitado gesta consciência política de sua necessidade, e em consequência emerge como sujeito de seu próprio destino, aparecendo como condição essencial de enfrentamento da desigualdade sua própria atuação organizada (DEMO, 1996, p.25).

É pertinente admitirmos que a política social não pode ser entendida, de uma forma simplista, apenas como processo estatal que aloca recursos para a educação, a seguridade ou a saúde visando diminuir as desigualdades, mas, sobretudo, como define Pedro Demo (1996), a política social como processo social que provoca consciência, como instrumento essencial para enfrentar as injustiças sociais. Nesse aspecto é importante observar que

As políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e políticos-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século XX (NEVES, 1994, p.11).

Podemos, dessa forma, perceber a política social como um processo social no sentido de transformar o homem em cidadão consciente dos seus direitos de participar, de forma justa, dos recursos nacionais, não através de caridade, mas de uma maneira sustentável provocada pelas mudanças sociais.

A política social que se aplica na maioria dos países de regime capitalista direciona-se sempre a compensar o mal-estar e os efeitos perversos da industrialização associada ao capitalismo, os quais geram efeitos de acumulação, proporcionando miséria. Essa miséria se traduz em desemprego, falta de educação e saúde, gerada pela falta de acesso as riquezas do país, o que ocasiona a incapacidade de obtenção de renda mínima para viver. A política social, na nossa concepção, deverá ter como objetivo primordial a universalização dos direitos sociais que tem qualquer cidadão.

### **1.5 Traços metodológicos**

Para balizar a metodologia da pesquisa, utilizamos o referencial de Silva (2001), Aguilar e Ander-Egg (1994), Arreth (2001), Faria (2001), Castro (1989), Draibe (2001), Belloni et al. (2003), Richardson (1999). Com estes teóricos chegamos à constatação de que o trabalho deveria adotar uma abordagem de caráter quali-quantitativo, a partir do indicativo de que

A pesquisa moderna deve rejeitar como falsa dicotomia a separação entre estudos qualitativos e quantitativos ou entre o ponto de vista estatístico e não estatístico. Além disso, não importa quão precisa sejam as medidas, o que é medida continua a ser a qualidade (GOODE; HATT, 1973, p.398).

O caráter avaliativo deve-se ao fato de entendermos o Projeto Escola Ativa como uma política pública de natureza educacional e de comungarmos com as afirmações de Silva (2001) de que a pesquisa avaliativa tem uma perspectiva política, sendo também uma proposta de articulação entre o qualitativo e o quantitativo voltada para as pesquisas sociais.

### **1.6 Relevância da pesquisa**

A relevância do objeto de estudo desta dissertação, ou seja, da avaliação da metodologia da Escola Ativa prende-se ao fato de este trabalho constituir-se em um

documento atualizado sobre a implementação de um projeto que se integra a um programa em nível nacional, do Ministério da Educação, o FUNDESCOLA. Acreditamos que tal documento possa se transformar em um referencial para a avaliação em processo do referido Projeto.

Creemos também que esta pesquisa contribuirá para o acompanhamento da execução do Plano Decenal de Educação para Teresina – PDET, uma vez que para a SEMEC, os resultados dos seus projetos subsidiam a avaliação do Plano como um todo. Essa possibilidade se funda nas diretrizes que orientam os projetos de ensino do Município que, segundo a SEMEC, inspiram-se nos valores universais da educação para os direitos humanos; na educação para a democracia e cidadania e na educação para o desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, a Escola Ativa insere-se como um projeto que busca os caminhos para a realização das metas do Plano Decenal de Educação.

Evidentemente, este estudo não se investe de intenções pretensiosas, mas, em termos profissionais, representa um momento de contemplação de um projeto de aquisição de um saber sistemático sobre uma realidade educacional na qual esta pesquisadora esteve inserida e que almejava conhecer com mais precisão. Dessa forma, esperamos que tal interesse se estenda aos demais que venham a ler este documento.

### **1.7 Estrutura da dissertação**

A apresentação deste trabalho está construída em cinco capítulos. O primeiro capítulo, a Introdução, aborda o interesse pelo tema, situa o objeto de pesquisa, define os objetivos gerais e específicos e também as categorias básicas, comenta os traços metodológicos, explicita a relevância da pesquisa e, por fim, define a estrutura da dissertação.

São apresentados no segundo capítulo os fundamentos político-filosóficos da Escola Ativa a partir dos princípios político-filosóficos do liberalismo no campo educacional, as origens da Escola Ativa e suas características liberais, assim como a experiência da Escola Ativa no Brasil.

O terceiro capítulo trata da Escola Ativa como política educacional, discute a visão teórica das atuais políticas educacionais no Brasil abordando o Programa FUNDESCOLA como um programa de política educacional e a Escola Ativa, um projeto inserido no programa FUNDESCOLA.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, enfatizando os aspectos da abordagem teórica sobre a pesquisa avaliativa, características da pesquisa

proposta, estratégias da investigação, abordagem instrumental, os sujeitos, coleta e análise dos dados.

Em seguida, o capítulo cinco apresenta os resultados da pesquisa realizada junto às escolas municipais que implantaram a metodologia da Escola Ativa, abordando essa Metodologia como estratégia político-pedagógica das escolas pesquisadas na zona rural de Teresina. Finalmente, temos as conclusões.

Acreditamos que, para a academia, este trabalho amplia o debate sobre a escola atual e nos remete a uma reflexão sobre a realidade da escola rural. Estaria ela voltada à função social da educação? É pertinente atentarmos para as propostas dos programas pedagógicos, seu alcance e funcionalidade, avaliando sua capacidade de provocar mudanças sociais e promover o desenvolvimento.

## CAPÍTULO II: OS FUNDAMENTOS POLÍTICO – FILOSÓFICOS DA ESCOLA NOVA

O resgate dos fundamentos político-filosóficos da Escola Nova permite a identificação da base teórica e das diretrizes que norteiam suas concepções de sociedade, de homem e de educação, o que nos possibilita entender e avaliar os pressupostos que dão sustentação ao projeto da Escola Ativa, espelhado naquele movimento de renovação educacional.

Assim buscamos, neste capítulo, situar os princípios liberais, desde sua perspectiva clássica até a versão mais recente, como o neoliberalismo, por serem as diretrizes político-ideológicas da proposta da Escola Nova. Em seguida, localizamos a origem da Escola Nova no interior das tendências teóricas, desde o pioneiro Cécil Reddie, enfatizando as contribuições dos mestres da pedagogia Ativa, reconhecidos em Ovide Decroly, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Maria Montessori e John Dewey, sendo este último considerado o que mais consolidou a visão liberal de educação, bem como as concepções básicas da metodologia ativa tal como usada no projeto Escola Ativa na atualidade.

Para concluir o capítulo, apresentaremos a Escola Ativa no Brasil, expondo os objetivos e características que esse movimento ganhou no contexto sociopolítico, econômico e cultural brasileiro.

### 2.1 O ideário liberal no campo educacional

Ao procurar situar o liberalismo, encontramos em Bobbio (1995) a informação de que suas manifestações ocorreram em diferentes países e em tempos distintos, de acordo com o desenvolvimento de cada um. O fato de ser um fenômeno histórico ligado à própria história da democracia o torna de difícil definição, da mesma forma fazer a demarcação com clareza do momento de suas origens, contudo, pode-se concordar com a tentativa de situar as origens do liberalismo bem como da área que exerceu influência e consolidou-se como referência política e filosófica feita por Bobbio, Matteuci e Pasquino, ao afirmarem que

O liberalismo é um fenômeno histórico que se manifesta na Idade Moderna e que tem seu baricentro na Europa (ou na área atlântica), embora tenha exercido notável influência nos países que sentiram mais fortemente esta hegemonia cultural (Austrália, América Latina e, em parte, a Índia e o Japão). (1995, p. 686).



Para discutirmos o ideário liberal no campo educacional, inicialmente refletiremos sobre a teoria liberal na educação. Isso nos conduz a discutir alguns pensadores clássicos que trataram do papel da educação, visto que definiram os princípios gerais que sustentam essa tendência teórica, como: igualdade de direitos e de oportunidades, respeito às capacidades e iniciativas individuais e educação universal.

A partir dos estudos feitos, observamos que, em relação à educação os teóricos liberais convergem no seguinte aspecto:

O principal ideal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores. Nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno (CUNHA, 1980, p. 34).

Uma interpretação a priori dos princípios liberais, podemos concluir que sua aplicação no campo educacional prevê a não-vinculação do sujeito a classe social, não admitindo privilégios, dando-lhe oportunidade de ascender ou dissentir socialmente. Dessa forma, o liberalismo daria ao sujeito possibilidade de se inserir em todas as estruturas ocupacionais na sociedade, dependendo apenas da motivação dele.

Nesse sentido destaca-se a posição da doutrina em considerar a educação como ferramenta de correção das distorções existentes e, nesse contexto, o papel social atribuído à educação no pensamento liberal, que é o de construção do progresso individual. O homem no pensamento liberal, é a preocupação central da escola, não importando suas tendências políticas ou mesmo sua crença. Essa postura vem reafirmar que a educação não pode estar a serviço de nenhum segmento social, mas, de forma imparcial, deve estar focada no indivíduo como ser humano pleno. O respeito ao indivíduo, até mesmo como um de seus princípios, conduz a lógica do pensamento liberal a acreditar que o desenvolvimento do homem se dá através dos valores individuais e que somente a escola centrada nessa concepção de homem tem a capacidade de contribuir para a revelação desses valores, a partir das vocações desenvolvidas em cada indivíduo.

A sociedade nesse contexto, deverá ser formada por cidadãos talentosos e motivados e motivadores, fatores que determinarão sua posição no seio dessa sociedade, levando-os a ocupar posições de destaque na hierarquia social.

Podemos discutir o pensamento acerca de um ideal liberal de educação a partir de alguns teóricos como os comentados a seguir:

Locke foi crítico em relação às idéias inatas para ele, todos nascem iguais; a educação é que os diferencia sobre este pensamento Rosa afirma:

1º Se nada existe na mente antes do nascimento, também não se pode assegurar que a depravação é inata no coração humano. Sua doutrina foi, então, de encontro à tese dos educadores e teólogos que aceitavam o dogma teológico da depravação inata absoluta; 2º se a alma é tabula rasa, todos os indivíduos são iguais ao nascerem, ricos e pobres, escravos e rei, etc. as diferenças entre os homens são causados pela educação [...]. (1971, p. 253-254).

Locke deixa clara sua crença de que o homem se diferencia pela educação que alcança. Muito embora concorde com a sociedade dividida entre ricos e pobre, afirma quanto aos ricos, a educação direciona-se a capacitá-los para administrar seus bens e o Estado. Em relação aos pobres, a educação apenas cumpre o papel de torná-los obedientes.

Locke, embora político liberal, mostra-se contrário à universalização da educação, mas não apenas nele se encontra tal pensamento sobre a educação como privilégio de alguns, visto que, ao analisarmos as concepções de Voltaire, percebemos uma intenção de proteger a burguesia no sentido de que ela se encontraria ameaçada a partir de uma educação voltada às massas, ou seja, na condição de universal. É uma preocupação presente e enfática, no pensamento de Voltaire, admitir a possibilidade das massas educadas, pois para ele isso se constitui em uma ameaça constante a uma classe que acumulou riqueza não através da educação, mas da habilidade com as transações econômicas.

Voltaire, foi assim, um liberal clássico que defendeu um pensamento de educação voltada apenas para a classe burguesa proprietária de bens. Com tal concepção, propaga uma postura de discriminação social, o que se torna explícito em sua afirmação de que qualquer esforço despendido na instrução da criadagem e dos sapateiros constituiria um desperdício de tempo. Embora acreditando na educação liberal centrada no homem, Voltaire afastava-se de um dos princípios do liberalismo quando segmentava esse privilégio, pois o pensamento geral da doutrina liberal era de uma educação direcionada ao homem, independente de classe social, credo religioso liberal, voltado a considerar a educação como instrumento de equalização de oportunidade.

Outro importante pensador clássico da educação liberal foi Denis Diderot. Ao contrário de Voltaire, que defendia uma educação elitizada, Diderot foi defensor de uma educação universal, pois, para ele, a educação deve estar a serviço da humanidade, desde a mais simples criatura humana, como um camponês, até do mais alto escalão social.

Por outro lado, Jean Jacques Rousseau, defendia uma educação elitista. Segundo ele, a educação deveria voltar-se ao homem, porém, àquele homem que pudesse custeá-la

através de um preceptor, o qual conduziria essa educação a uma “educação para a vida”, independente da função ou profissão que o indivíduo pretendesse. A pedagogia que Rousseau concebeu encontra-se assentada nas tendências espontâneas da criança, assim sendo, tal educação não deve constrangê-la e sim atender as suas mais profundas necessidades. Rousseau entendia que a criança deveria estar livre para se perceber como cidadã, portanto não deveria ser conduzida a atitudes de gratidão ao país, pois a pátria tinha a obrigação de não a constranger.

Se as crianças são educadas em comum no seio da igualdade, se estiverem imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral, se forem instruídas no sentido de respeitá-las acima de todas as coisas, se estiverem cercadas de exemplos e de objetos que incessantemente lhes digam da terna mãe que os alimentou, do amor que têm por eles, dos bens inestimáveis que recebem dela e se querer mutuamente como irmãos, a não querer jamais senão o que a sociedade deseja, a substituir o estéril palavreiro dos sofistas pelas ações de homens e de cidadãos e a se tornarem um dia os defensores e os pais da pátria de quem por tanto tempo foram filhos. (ROUSSEAU, 1962, p.301).

Nesse contexto, Rousseau, como teórico clássico da democracia liberal, já apresentava alguns princípios mais tarde encontrados no moderno movimento da Escola Nova. Essa por ser centrada nas tendências e nos centros de interesses da criança, podemos considerar uma pedagogia “rousseauiana” devido a educação espontânea da crianças ser defendida por Rousseau.

Jean Antonie Nicolas de Caritat concebia a arte de educar crianças como a arte de governar os homens. E essa educação deveria, na sua concepção, ser gratuita, pois só assim se estabeleceria a igualdade de oportunidade. Caritat acreditou nessa educação como forma de libertação que proporciona com o tempo o desaparecimento do despotismo do homem sobre o homem. Como um liberal, acreditou na universalização da educação, a qual deveria ser oferecida a todos, pois só assim haveria formação de consciências para que se tivesse a liberdade de escolher as próprias tendências.

A concepção de Caritat bem representa o pensamento liberal já que ele defende o ensinamento a todos os cidadãos, de maneira a proporcionar-lhes o exercício dos direitos de cidadania e o saber técnico com vistas a uma profissão, com uma cultura que desenvolva em cada cidadão os diversos talentos pessoais.

Louis Michel Lepelletier expressou de forma clara as idéias liberais ao falar da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, defendendo o dever do Estado para com a educação de crianças até doze anos de idade.

Dentre os vários teóricos clássicos do liberalismo na educação, Horace Mann merece destaque pelo fato de ter sido precursor de John Dewey, sendo este a maior influência do brasileiro Anísio Teixeira, ao qual podemos imputar uma grande importância no contexto da educação nacional. Para adentrarmos o pensamento de Horace Mann sobre educação, é mister tomar seu discurso ao Conselho de Educação de Boston, EUA, 1848, citado por Teixeira:

Nada, por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e a servilidade do trabalho.

Se uma classe possui toda a riqueza e toda a educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uns e outros: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas, se a educação for difundida por igual, atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentes e práticos venha a se conservar permanentemente pobre [...] a educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana é a grande igualadora das condições entre os homens – o eixo de equilíbrio da maquinaria social [...]

Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres de suas hostilidades para com os ricos: impede-os de ser pobres (1971, p.54).

Ao analisarmos os clássicos em seu pensamento liberal, podemos observar posições diversificadas dentro da própria doutrina, já que uns defenderam posições elitista, enquanto, outros, mais flexíveis, acreditavam em uma educação de caráter universal.

## 2.2 As origens da Escola Nova e seus princípios gerais

Os últimos anos do século XIX foram marcados pela descoberta relativa ao desenvolvimento da criança<sup>1</sup>(LOURENÇO FILHO, 1978). Em função destas descobertas muitos educadores passaram a repensar o ensino refletindo as transformações necessárias à adaptação deste ensino às novas concepções de educação que se compatibilizassem com as novas características de desenvolvimento da criança.

A esse movimento de transformação do ensino visando a uma nova organização escolar passou-se a chamar de movimento da Escola Nova. Tal movimento não se pautou somente pelas descobertas sobre o desenvolvimento da criança, já que novas circunstâncias também influenciaram o movimento, tais como as grandes transformações econômicas e políticas ocorridas após as duas grandes guerras.

---

<sup>1</sup> Nova compreensão das necessidades da criança, inspirada nas conclusões de estudos sobre a Biologia e a Psicologia, no que diz respeito ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais.

Para refletirmos sobre a origem do Movimento da Escola Nova é necessário considerar, além das descobertas da Psicologia e da Biologia, também a expansão dos sistemas escolares na Europa em alguns países da América e da Ásia, onde as transformações econômicas e políticas se iniciaram em função do trabalho industrial. Com isso, ocorreram os deslocamentos das populações do campo para as cidades, os avanços da tecnologia, incluindo os sistemas de transporte e comunicação. E junto a todos esses avanços estava a expansão das idéias democráticas, segundo Lourenço Filho (1978).

Nesse contexto, o ensino passou a ser tratado como uma ferramenta da política social, dando origem à pedagogia social, a qual procurava compreender o processo educacional refletindo acerca de quais novos objetivos se buscava na escola.

Para o educador brasileiro Lourenço Filho, as origens da reforma escolar baseou-se em dois acontecimentos: o primeiro foi o melhor conhecimento do homem via análise do seu crescimento e desenvolvimento; o segundo, a consciência da maior possibilidade de integração das novas gerações nos seus grupos culturais.

Essa nova consciência do homem fazia rever o ensino e seus fundamentos, adaptando-os as novas circunstâncias. Percebeu-se que o tradicional não mais atendia à nova ordem econômica e social do pós-guerra, uma vez que ele conduzia à passividade e à irreflexão, muito embora esses dois aspectos não tenham sido os únicos determinantes da busca de superação do ensino tradicional. No ensino ou educação tradicional, segundo Behrens (2003), a figura do professor é de um transmissor de informações, dono da verdade e autoridade máxima, severa e rigorosa na sala de aula, onde repassava o conteúdo fragmentado sem uma ênfase sistêmica, sendo esse professor uma figura absoluta e inquestionável. O ambiente físico escolar era tido como um lugar por excelência em que deveria ocorrer a educação, portanto esse ambiente deveria apresentar austeridade e conservadorismo. A disciplina rígida, como já enfocamos, junta-se aos conteúdos acabados e prontos a serem absorvidos. O ensino tradicional, nesse sentido, bloqueia as possibilidades de desenvolvimento da capacidade crítica, portanto, concebe-se o método ativo como o contraponto ao tradicionalismo educacional, assim:

[...], à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentaliza para suas opções. Aí, então ele mesmo politizará (FREIRE, 1983, p. 120).

A educação tradicional tem ainda como característica central um aluno receptivo, passivo e não questionador, pois não adquiria uma visão crítica que o tornasse reflexivo. O comportamento do aluno nessa escola de características tradicionais era de simples tarefeiro, submisso, obediente e resignado, sem curiosidade de buscar os porquês da sua tarefa. Nesse contexto diríamos que não passava de simples depósito de conhecimento acabado. Mas todas essas características não passavam de uma consequência direta da metodologia tradicional, a qual adotava as aulas essencialmente expositivas, fundadas numa visão totalmente cartesiana (em que se propõe a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados para buscar maior eficácia).

Aliado a isso, a educação tradicional praticava uma avaliação a partir de respostas prontas, não interessando reflexões e questionamentos. Totalmente baseada na reprodução de conteúdo, essa avaliação era míope e apenas enfatizava a memorização e a repetição. Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 15) comenta que na concepção dos defensores da educação tradicional, “A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve a aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado”.

O movimento da Escola Nova teve o intuito de rever o trabalho escolar, suas condições e resultados. Logicamente uma revisão crítica dos meios e recursos tradicionais tais como os rudimentos da leitura, escrita e aritmética, as memorizações de lições que, na maioria das vezes, demonstravam que os alunos não compreendiam o conteúdo, e até a ordem, a qual era mantida no recinto da classe por temor a castigos físicos. Tais posturas são negadas pelos princípios gerais da Escola Nova, na qual, segundo Lourenço Filho (1978), se tem respeito à personalidade do aluno, visto sob o prisma da liberdade. De acordo com esse princípio, o educando busca o desenvolvimento através do seu próprio esforço, o que potencializa o combate ao autoritarismo da escola tradicional. Assim, o relacionamento entre aluno e professor torna-se flexível; a compreensão funcional do processo educativo, seja ele em nível coletivo ou individual, faz caminhar rumo ao desenvolvimento e crescimento harmônicos e eficientes. As atividades passam a ser coordenadas pelo aluno e a dar a ele respostas desejadas, de acordo com cada idade ou grau de desenvolvimento. A ferramenta apropriada, segundo ainda Lourenço Filho (1978), para esse tipo de ação educativa passam a ser os jogos e atividades livres, com os quais o aluno aprende a fazer fazendo e a pensar pensando, adquirindo a compreensão da atividade simbólica em função da vida em comunidade (vida social).

O aluno, a partir dessa orientação, percebe o quanto é importante sua interação com o seu grupo, sua coletividade, ou seja, o local onde ele evolui, e essa compreensão lhe proporciona a assimilação da cultura local da qual participa, assim, insere-se nessa cultura e firma sua personalidade na busca do entendimento sobre os outros e do entendimento dos outros sobre ele. Nesse contexto, Lourenço Filho (1978, p. 248) ressalta que “Assim a renovação propugna no sentido de que a escola, ela própria, se organize como uma pequena comunidade, e que assim funcione, tendo em vista as necessidades e exigências da vida em comum.”.

Outro princípio interessante da Escola Nova, segundo ainda o citado educador, é de que as características de cada indivíduo variam em função da cultura familiar, da sua comunidade, do seu trabalho, da sua atividade recreativa, da sua religiosidade e da vida cívica. Traduz esse princípio a crença de que o ser humano é, em parte, produto do seu meio cultural e das oportunidades de desenvolvimento dadas as suas condições de vida. Nesse sentido, a Educação Nova acredita que, se a todos fossem dadas as oportunidades de educação, iguais seriam as possibilidades de desenvolvimento intelectual e moral de todos.

Tais princípios nos colocam frente às condições<sup>2</sup> (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 249) necessárias ao sucesso da proposta, em consonância com seus princípios gerais e com seus objetivos sociais. Nessa perspectiva, a consolidação do movimento da Escola Nova e apropriação destes princípios só tornaram-se possível

[...] quando a escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do fazer quanto à teorização pedagógica destinada a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado (CAMBI, 1999, p.513).

Ainda segundo o autor, a Escola Nova surgiu como experimentos isolados com difusão na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, tendo sido iniciada na Inglaterra por Cecil Reddie (1858-1932) com a fundação da Escola em *Abbotsholme*, em que se pregava a união da inteligência e energia à vontade, à força física, à habilidade manual e à agilidade. Nessa escola estudavam rapazes de 11 a 18 anos.

A partir da experiência de Reddie, surgiram adeptos de seu modelo e foram fundadas outras escolas em diversas localidades com diversas denominações, como: casas de

---

<sup>2</sup>As condições objetivas são: normal desenvolvimento biológico do aluno; socialização e aculturação; preparação para o trabalho; afirmação pessoal de sentido humano; relacionamento com os mais altos fins da expressão humana.

educação no campo, escola do trabalho e escola serena. Em todas elas, a característica predominante foi um ensino sem rigidez e tendo como características fundamentais a espontaneidade e o forte senso de colaboração unindo a vida escolar à vida social.

Foram as seguintes experiências a partir de Reddie, segundo Cambi (1999):

Na França, a *Ecole des Roches*, uma escola no campo idealizada pelo francês Edmond Demolins em 1899, tinha como objetivo a formação global da criança, intelectualmente, fisicamente, moralmente e socialmente.

Na Alemanha, deu-se a experiência de Hermann Lietz que idealizou as casas de educação no campo. Mas a forma mais original de Escola Nova foi desenvolvida por Gustav Wynekem e Georg Kerchensteiner. O primeiro elaborou um modelo educativo que valorizava a livre iniciativa dos jovens, desvalorizava a autoridade da família e por isso foi considerada anárquica. O segundo, também precursor da Escola Nova elaborou o que denominou de “escola de trabalho”. Kerschensteiner acreditava que a educação deveria ter como centro a atividade fundamental do homem, o trabalho, assim a escola deveria estar preparada para o trabalho, com laboratórios e oficinas bem aparelhados. Na escola de Kerschensteiner, as crianças eram formadas profissionalmente, moralmente e socialmente.

Na Itália, desenvolveu-se a “escola serena”, onde a educação não deveria ter rigidez e a escola deveria pautar-se nos princípios da serenidade, equilíbrio e espontaneidade. Os representantes da escola serena foram Maria Boschetti Alberti, Rosa Agazzi e Giuseppina Pizzigoni.

A primeira desenvolveu sua escola serena em um ambiente de vanguarda no que diz respeito aos critérios didáticos. Sua experiência articulou o trabalho escolar em três grupos de atividades: a “academia”, que compreendia leituras, recitações, poesias, com a finalidade de desenvolver nas crianças o senso do belo; o “trabalho livre”, em que desenvolvia os trabalhos em grupos livres; “o controle”, desenvolvido pelo docente, que seguia a cada dia uma matéria diferente, a qual os alunos levam adiante, individualmente, durante a semana.

Rosa Agazzi desenvolveu um método que se baseava no ambiente da escola como um abrigo infantil o qual deveria ser a extensão da casa da criança. Assim a professora poderia fazer um papel ora pedagógico, ora maternal, de maneira que as crianças pudessem se sentir livres e ativas. O ambiente educativo era preparado com materiais diversos não ordenados e não-científicos. O importante era que a criança tivesse curiosidade sobre aquele objeto.

Giuseppina Pizzigoni desenvolveu seu método levando em consideração as experiências das crianças, combinando a escola com a vida social, tendo como foco o



trabalho. Comentava: “eu levo o universo à escola e a escola ao universo”. Seu método foi divulgado por volta de 1914, em *A nova escola elementar renovada segundo o método experimental*.

### 2.3 A Pedagogia ativa e os teóricos ativistas

O movimento da Escola Nova foi acompanhado por teóricos que, ao longo do processo, trabalharam rumo a uma educação que tivesse como base de sustentação uma nova pedagogia que pudesse substituir a tradicional, já acusada de ineficiente por desvalorizar os aspectos ativos e produtivos do educando. De acordo com Cambi (1999), o ativismo ou movimento em favor da pedagogia ativa estava vinculado às ciências humanas, pela Psicologia e Sociologia; à Política através da orientação democrática e à Antropologia, pelo fato de buscar um homem livre e feliz.

A pedagogia ativa, segundo o autor, tem como sustentação: o puericentrismo, ou seja, o reconhecimento de que a criança é um ser ativo no seu processo de aprendizagem; a centralidade no trabalho escolar, nas atividades manuais e nos jogos, de maneira que a criança tivesse como princípio da sua aprendizagem o “fazer” e a motivação como fator essencial na aprendizagem de forma que atender a seus interesses consolida essa motivação; a importância do estudo do ambiente em que vive, uma vez que dele deve receber todo o estímulo para sua aprendizagem; a socialização como aspecto importante no processo educativo da criança; o antiautoritarismo, consolidando a necessidade de renovação do ensino tradicional em que o adulto tinha a supremacia absoluta sobre a criança; o antiintellectualismo, com a desvalorização dos pacotes culturais que engessavam o professor, tornando o processo educativo sem liberdade; e a conseqüente valorização de uma educação livre e criativa.

Os teóricos que melhor representaram o ativismo, segundo Cambi (1999), foram Ovide Declory (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1961), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952), sendo este último o mais importante representante da Educação Nova em função do seu rico pensamento filosófico.

Declory iniciou sua experiência de nova escola ou escola ativa estudando a psique infantil em criança anormal, para, a partir da anormalidade, perceber mais claramente o sentido da normalidade. Preocupou-se também com a criança no sentido de preservar sua individualidade como ser, levando em consideração seu processo de desenvolvimento ou amadurecimento nos comportamentos afetivo e cognitivo. Nestes estudos enfatiza a importância significativa do fator psicológico.

Outro importante teórico da época foi Edouard Claparède que desenvolveu suas teorias da chamada “Escola Funcional” a qual, na sua concepção, era uma escola sob medida para as crianças, por essa escola respeitar as necessidades infantis, organizando o processo de aprendizagem de acordo com a individualidade da criança. Nessa escola, percebe-se com clareza o contraponto aos métodos tradicionais, que não valorizavam o interesse da criança como ser humano capaz de motivar-se a partir daquilo que lhe é interessante.

Segundo Adolphe Ferrière, em sua obra, a escola foca o objetivo de ser libertadora, educar para a liberdade do indivíduo buscando sempre o caráter democrático a partir do qual esse indivíduo torna-se um ser autônomo capaz de trilhar o caminho da liberdade. Ferrière considera assim que a criança deve ser respeitada, sendo satisfeitas as suas necessidades, no sentido de que o seu processo de aprendizagem seja individualizado. Nesse aspecto, o método tradicional deve ser sempre observado e revisto, pois, na concepção do teórico, nele se exclui completamente a motivação da criança.

A médica Maria Montessori desenvolveu seu trabalho rumo à defesa dos direitos da infância. Em sua obra há um estudo experimental da natureza da criança, focando suas atividades senso-motoras. A preocupação de Montessori eram os princípios de libertação da criança, a qual, para amadurecer de forma completa, deve desenvolver com liberdade suas atividades, pois, só assim, cresce harmoniosamente. Evidentemente que desenvolver-se com liberdade não traduz um voo solitário, pois o acompanhamento do processo por um professor capacitado é de fundamental importância se tal acompanhamento traduzir-se em orientação atenta e nunca opressiva. Sobre as concepções de Montessori acerca da educação, destacamos:

[...] uma concepção de educação que se estende além dos limites do acúmulo de informações. O objetivo da escola é a formação integral do jovem, uma educação para a vida. A filosofia e os métodos elaborados pela médica italiana procuraram desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o à vontade de aprender – conceito que ela considerava inerente a todos os seres humanos (FERRARI, 2003, p. 32).

Ainda o autor, Maria Montessori acreditava na auto-educação do aluno, pois para ela, a educação é uma conquista da criança. Entendia Montessori que já nascemos com capacidade de ensinar a nós mesmos se nos forem dadas as condições para que isso ocorra.

A educação montessoriana é considerada um método biológico em que a evolução mental da criança acompanha o crescimento biológico. A criança, na concepção da educadora, não é um pretendente a ser adulto, sugerindo que, como criança, está incompleta. Pelo

contrário, a criança já é um ser humano integral, sendo que sua mente evolui com seu crescimento natural biológico.

A Escola Montessoriana é uma escola ativa, pois o método utilizado baseava-se na observação de que as crianças aprendem melhor através da experiência e descobertas próprias. Nesse sentido, os espaços na sala de aula são preparados para que o aluno se movimente livremente com independência e iniciativa pessoal. Permite-se que as crianças se espalham ficando sozinhas ou em pequenos grupos concentrados nos exercícios. Os professores juntavam-se a elas ajudando no que fosse necessário. Em função dessa liberdade, não existe hora do recreio porque não existe diferença entre o lazer e a atividade didática. Também com acesso a vários livros, as crianças aprendiam desde cedo a pesquisar em bibliotecas.

As teorias que defenderam esse movimento predominantemente na Europa e nos Estados Unidos tinham em comum a defesa a atividade da criança, sendo que a liberdade de movimento conduz a criança à espontaneidade, levando-a a alçar vôos além do ambiente familiar.

John Dewey, pensador, filósofo e reformador educacional, ativista pragmático que influenciou de maneira significativa o movimento da Escola Nova no Brasil (CAMBI, 1999), na década de 1890, publicou obras ligadas à moral e à pedagogia<sup>3</sup> e, nos anos 20-30, expôs o seu pensamento através de várias outras obras<sup>4</sup>, enfocando a preocupação com o papel político da pedagogia e da educação, vistas por ele como a chave mestra da democracia.

O pensamento de Dewey retrata as transformações sociais e cognitivas do início do século XX, quando se deu o fim da guerra civil americana, o desenvolvimento tecnológico, a revolução russa de 1917, a crise econômica de 1929, as duas grandes guerras mundiais, enfim as transformações ligadas à industrialização e difusão da ciência, o advento da sociedade de massa e o desenvolvimento da democracia. Sobre educação, Dewey definiu seu pensamento sobre o tema ficando clara a influência do momento sociopolítico e econômico em que se encontrava seu país (EUA) com a evidente expansão industrial e a crescente demanda por parte da classe proletária.

O filósofo educador acreditou na escola como um embrião da sociedade e sua crença foi de que essa escola deveria focar a realidade social, explorando atividades produtivas como

---

<sup>3</sup> Meu credo pedagógico (1897), A escola e a sociedade (1899), Como pensamos (1910) e, em 1916, Democracia e educação (CAMBI, 1999).

<sup>4</sup> Obras teóricas: A Filosofia em reconstrução (1920), Experiência e natureza (1925), A procura da certeza (1929), A arte com experiência e Uma fê comum (1934), Lógica, A Teoria da investigação (1938) e Teoria da avaliação (1939) Obras Políticas: Individualismo Velho e Novo(1930), Liberalismo e Ação Social (1935), Liberdade e Cultura (1939), Problemas de todos (1946) e Conhecimento e transação (1949) (CAMBI,1999).

a carpintaria, a tecelagem, os afazeres da família (como cozinhar), de maneira que servisse a escola como um laboratório da vida real.

A escola proposta por Dewey se esclarece na reportagem de Priscila Ramalho:

A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador.

Para Dewey, o professor deve apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas. Em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, deve usar procedimentos que façam o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos para depois confrontar com o conhecimento sistematizado. Pode-se afirmar que as teorias mais modernas da didática, como o construtivismo e as bases teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, têm inspiração nas idéias desse pioneiro educador americano (2003, p. 24).

Os princípios pedagógicos de Dewey tiveram suas primeiras aplicações com a criação de um laboratório que chamou de “Escola Elementar da Universidade,” onde estudavam crianças de 4 a 14 anos organizadas em pequenos grupos. Não havia ali qualquer rigidez administrativa, sendo que o interesse do pesquisador e filósofo era utilizar essa escola como um laboratório possível de se descobrirem novos métodos.

Dewey, com relação a esse laboratório, iniciou seus estudos partindo de quatro eixos a partir dos quais os professores deveriam refletir e problematizar no sentido de encontrar respostas que sugerissem uma nova direção educacional, novos métodos. Os quatro eixos foram organizados da seguinte maneira:

- 1) O que pode ser feito, e como pode ser feito, para tornar a escolar mais estreitamente relacionada com a vida do lar e do vizindário – ao invés de torná-la um lugar para derrubar as barreiras que infelizmente vieram a separar a vida escolar do resto da vida cotidiana da criança? [...]
- 2) O que pode ser feito a fim de introduzir conteúdo na História, Ciência e Arte, que tenha um valor positivo e verdadeiro significado na própria vida da criança? [...] foram reunidos dados estatísticos que 75% a 80% dos 3 primeiros anos de uma criança na escola são despendidos na forma – não na substância – da aprendizagem; o domínio dos símbolos de leitura, escrita e aritmética . Não há conteúdo positivo nisto [...]
- 3) Como pode a instrução nestes ramos formais, simbólicos – o domínio da habilidade para ler, escrever e usar algarismos de modo inteligente – ser levada adiante avante, tendo como cenário a experiência e ocupação cotidianas e com relação definida com outros estudos de maior conteúdo intrínseco, e ser levada avante de uma tal maneira que a criança sinta sua necessidade através de sua conexão com matérias que a interessam por si mesmas.
- 4) Atenção individual. Isto é assegurado pela organização de pequenos grupos – 8 ou 10 numa classe (DEWEY, 1900, p. 116 apud EBY, 1976, p. 533).

Como os princípios e práticas educacionais de Dewey foram baseados na teoria pragmatista da evolução da mente e do conhecimento, o filósofo acreditava no caráter

instrumental da mente. Em sua opinião, a mente humana evoluiria naturalmente de acordo com a evolução biológica do homem. A inteligência ou mente para Dewey é um instrumento eficiente cujo uso abrange atividades, como pensar, sentir e querer.

Outro princípio filosófico de Dewey refere-se à relação conhecimento e ação. Para ele, o conhecimento é um produto da ação, assim ele se modifica a partir da experiência vivida. Dewey ainda enfoca o conhecimento como algo desenvolvido a partir das atividades centrais da raça humana. O homem, em função da sua luta pela existência, adquiriu conhecimentos que lhe permitiram garantir alimento, abrigo e vestimentas. Tais atividades não podem, no entanto, serem confundidas com o instinto de sobrevivência que também encontramos nos animais, uma vez que, no homem a experiência gera o conhecimento.

Um quarto princípio filosófico de Dewey refere-se às relações sociais dos conhecimentos, o qual, para o pensador, é um instrumento social. A importância dada a esse princípio deve-se ao fato de subsidiar toda a sua filosofia educacional, fundada na concepção de que a educação está para a vida social na mesma proporção em que a nutrição e a reprodução estão para a vida fisiológica.

Assim, ao tratar a educação como fator determinante do social, Dewey buscou caracterizar as funções da escola, as quais estão assim constituídas: proporcionar um ambiente simplificado que conduzisse o educando à compreensão real das coisas mais complexas e eliminar os aspectos negativos influenciáveis nos hábitos mentais do educando; selecionar aquilo que realmente contribui com a evolução da sociedade, eliminando as informações perniciosas a essa evolução; dar a cada educando a oportunidade de ultrapassar os limites do ambiente em que nasce. Assim:

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

Outra importante função que Dewey atribui à escola se constitui na coordenação da vida mental do educando, isso em função das suas várias influências sofridas por ele nos diversos meios sociais que frequenta, como família, as ruas, as lojas, as oficinas e a religião. Para filósofos as contradições dessas influências podem colocar em risco a personalidade infantil, de maneira que cabe à escola coordenar as idéias de maneira a fortalecer a personalidade em formação.

Além da função social, Dewey também afirma ser a educação um processo de vida, e, por perceber a educação como uma contínua reconstrução de experiência, ele enfatiza: “Chegamos assim a uma definição técnica da educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes” (1959, p. 83). Como um processo de reorganização de experiências, a educação está, portanto, alicerçada em dois fatores essenciais: o psicológico e o social, no sentido de que

A educação precisa começar com uma visão psicológica das capacidades, interesses e hábitos da criança. Estes poderes, interesses e hábitos precisam ser continuamente interpretados – necessitamos saber o que significam. Eles devem ser traduzidos em termos de seus equivalentes sociais – em termos de que podem realizar no sentido do serviço social [...]

A criança tem os seus próprios instintos e tendências, mas não sabemos o que estes significam, enquanto não pudermos traduzi-los em seus equivalentes sociais. Nós devemos ser capazes de fazê-los remar a um passado social e encará-los como a herança de prévias atividades da raça. Devemos, igualmente, ser capazes de projetá-las no futuro, para ver qual será seu resultado e fim (DEWEY, 1897, apud EBY, 1976).

Sobre os interesses da criança, Dewey afirmou constituírem-se no seguinte: o interesse em se comunicar, em descobrir as coisas, em construir objetos e em se expressar artisticamente. Dentre esses aspectos, ele destaca o interesse em se comunicar, sob o argumento de que a linguagem é o maior de todos os recursos educacionais. Todos os outros interesses, frutos das atividades sociais, só se realizam com êxito através da comunicação, meio pelo qual se socializa o conhecimento. Nesse sentido, Dewey (1959, p. 15) afirma que “A importância da linguagem para aquisição de conhecimento é, sem dúvida alguma, a causa principal da noção comum de que o conhecimento se pode transmitir diretamente de uma a outra pessoa”. Essa transmissão, segundo o teórico, só se efetiva através das relações sociais, momento em que ocorre a transmissão de saberes. Ao se reportar à educação como função social, o filósofo deixa clara sua posição quando diz que uma comunidade ou grupo social renova-se sempre, e sua renovação acontece através do crescimento educativo de seus componentes.

Como pensador dos problemas educacionais, Dewey preocupou-se com a educação em vários aspectos: como necessidade de vida, como direção, como crescimento e como função social, anteriormente abordada, não obstante a educação deva ter um objetivo, entendido da seguinte forma:

[...] agir com objetivo é o mesmo que agir inteligentemente. Prever o termo de um ato é ter uma base para observar, escolher e ordenar as coisas e os nossos próprios atos ou aptidões. E fazer tais coisas, isto é, observar e ordenar quer dizer ter inteligência, espírito ou razão, porque razão ou juízo é precisamente atividade intencional e com um propósito, controlada pela percepção dos fatos e de suas relações recíprocas (1959, p.111).

Observamos que, na concepção do filósofo, o objetivo da educação não se resume à intenção de fazer alguma coisa, mas sim de dar significação aos atos praticados compreendendo a significação das coisas à luz dessa intuição. Só assim o ser humano percebe a capacidade de mudar essas coisas, sendo esse o legítimo valor de um objetivo.

Em educação, poderíamos falar, segundo Dewey, em objetivo no sentido de que um bom objetivo seria a observação do aluno, sua experiência atual e, a partir dessa experiência, traçar um plano de desenvolvimento dessa experiência, tendo este aluno sempre em vista, modificando-o de acordo com as condições que se apresentarem. Nesse sentido, o objetivo da educação não é um fim, pelo contrário, é um meio para a ação que deve continuar uma vez que, a função do “[...] objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação”. (p. 108)

Dewey alerta para o perigo de os fins ou objetivos da atividade educacional tirarem a liberdade do professor, quando este recebe tais objetivos prontos e acabados, pois um objetivo é meio necessário para expandir idéias em busca da construção de um processo especial sempre em expansão, assim, segundo ele, “Um objetivo corresponde ao resultado de algum processo natural trazido à consciência e tornado em fator para determinar a observação e a escolha dos meios de prosseguir-lo” (DEWEY, 1959, p. 119).

Se educação é, para Dewey, processo de renovação e significação de experiência, e processo é ação, não é pertinente ter-se, em educação, objetivo como fim, e sim como meio de continuar o processo. O objetivo, nesse sentido, é meio de dar continuidade à ação. Assim toda a filosofia educacional do pensador consolida-se como um pensamento sobre algo em que temos a perspectiva de interferir, requerendo-se para isso que executemos as ações necessárias que habilitem o indivíduo a buscar mais conhecimento.

Com o exposto podemos depreender que esse pedagogo filósofo não nos deixou um legado pronto e acabado, apenas um método que deve ser refletido na escola em suas mais diversas funções. É inconcebível que, ao refletirmos sobre a educação, não a tenhamos como uma ferramenta de equalização das oportunidades de acesso tanto aos bens culturais e tecnológicos produzidos pelo homem, quanto de participar de maneira mais justa da riqueza material do mundo.

## 2.4 A Escola Nova no Brasil

As idéias da Escola Nova chegaram ao Brasil na década de 20, originárias da Europa e dos Estados Unidos da América. Essa década foi marcada por um processo de transformação das características políticas, sociais, culturais e econômicas e, de acordo com Cury (1986), alguns fatos foram relevantes nesse período: o movimento dos 18 do forte (1922), a Semana da Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924), a criação da ABE – Associação Brasileira de Educação (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). Evidentemente que tais transformações contribuíram de maneira significativa para se pensar uma nova escola a qual viesse atender a uma nova ordem política e social.

Há indícios de que o capitalismo urbano-industrial brasileiro seja cúmplice da adequação da escola brasileira a uma nova ideologia, de maneira a mascarar os ideais liberais sob uma bandeira de liberdade e igualdade, as quais no país não se exercia na sua plenitude. No entanto, o movimento da Escola Nova chega ao país com a proposta de dar ênfase à democratização do ensino, com uma escola voltada para a vida e para o trabalho.

Na educação já havia sinais do movimento, que foi capitaneado por Dewey nos Estados Unidos durante os últimos anos do século XIX e os primeiros vinte anos do século XX. Com ele o educador brasileiro Anísio Teixeira entra em contato ao iniciar seus estudos de pós-graduação nos Estados Unidos.

Os primeiros passos desse movimento no Brasil foram dados em algumas reformas educacionais estaduais, segundo Pinto (1986): em 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória; Lourenço Filho, no Ceará (1923/24); Anísio Teixeira, na Bahia (1924); Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922/26) e em Pernambuco, (1928); José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925/28); Lisimaco da Costa, no Paraná (1927/28); Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927/28); Fernando Azevedo, no Distrito Federal e novamente Anísio Teixeira na Bahia (1928) e a de Fernando Azevedo, em São Paulo (1933).

Esses educadores passaram a orientar o ideário educacional através de todas as reformas educacionais do período. Tais reformas levaram o ensino a muitas modificações de ordem pedagógica. De acordo com Lourenço Filho, as modificações pedagógicas levaram o ensino nacional a ser visto como instrumento de construção política social. Sobre isso afirmou:



Foi, de fato com a expansão dos sistemas públicos de ensino que se iniciou a elaboração de uma pedagogia social, de par com o desenvolvimento de estudos da história da educação e, a seguir, da educação comparada; tentava-se a compreensão do processo educacional, alargando-se o conhecimento de seus fatos no tempo e no espaço. Teorias surgiram para acentuar o primado de valores sociais, na França, na Alemanha, nos Estados Unidos, embora com diferenças muito acentuadas quanto às relações entre o indivíduo e a sociedade, ou entre as comunidades locais e a vida de cada nação, segundo as condições históricas de cada uma (1978, p. 23).

Essas transformações no campo educacional brasileiro, segundo Ghiraldelli (1990,) resultam do movimento de “otimismo pedagógico” que veio a substituir o entusiasmo que existiu no período de transição do Império para a República, exatamente ao tempo das reformas educacionais já citadas. Porém, além das reformas estaduais acontecidas durante a década de 20, marcaram época as Conferências Brasileiras de Educação promovidas pela ABE (Associação Brasileira de Educação). A partir dessas conferências rejeita-se a centralidade da discussão da educação brasileira no Congresso Nacional, devendo essa discussão se estender à sociedade através, dos educadores. Com relação a ABE, Romanelli comenta:

Se a Associação Brasileira de Educação (ABE) não foi a origem do movimento, foi, todavia, a medida prática tomada pelo movimento para objetivar os seus propósitos e ganhar forças junto às autoridades competentes e evidenciar a extensão daquelas problemas. Ela representava, antes, a tomada de consciência e o compromisso assumido por um grupo no engajamento por uma luta que iria perdurar alguns decênios (1978, p. 129).

É pertinente observar que todo esse movimento de transformação visou combater a pedagogia tradicional, no caso brasileiro, ligada aos intelectuais com trâmite na oligarquia dirigente e na Igreja. Tal pedagogia, no Brasil, teve muita influência das teorias americanas e alemãs. Quanto aos alemães, nossa maior influência foi a do filósofo Johan Friedrich Herbart<sup>5</sup> (1776-1841), sendo que grande parte da literatura que influenciava o Brasil nesse paradigma tradicional focava a tendência de “psicologizar a educação”, pois, segundo os seguidores desse paradigma, principalmente Herbart, tal psicologização constituía-se na condição essencial de tornar a pedagogia uma ciência. Assim é que Herbart tornou-se de fato o fundador da ciência da educação. Foi autor dos clássicos: Pedagogia geral e Esboço de um

---

<sup>5</sup> Johan Friedrich Herbart viveu entre 1776 e 1841. Acreditava que a ação pedagógica deveria obedecer aos princípios da psicologia. Sustentou um sistema que denominou de Instrução Educativa, que significava para ele um ensino regulado por um mestre, sendo que a cada lição se obedecesse a fases bem definidas. Segundo Lourenço Filho (1978, p.150-151) “[...] para Herbat, o ensino deveria criar interesses e orientá-los para a ação no plano das idéias. Seria essencialmente explicado pelo jogo do que chamou percepção, ou da atuação de cada uma da idéias sobre outras segundo um modelo intelectualista. A aprendizagem estava em primeiro lugar, e a ação, depois. O que os estudos objetivos passavam a demonstrar seria coisa diferente: uma necessidade, ou motivo, leva o indivíduo a agir, e na medida dessa atividade própria é que faz aprender”.

curso de pedagogia. A pedagogia tradicional, portanto, foi uma pedagogia herbartiana, sendo cognominada de intelectualista e individualista.

A condição de intelectualista ligava-se ao modo de entender a educação como instituição, tendo, portanto, como princípio a apreensão de conteúdos científicos, literários e filosóficos, o que originou o método expositivo de ensino baseado na disciplina, com uma forma de organização positivista que vigorou durante muito tempo da nossa primeira república.

Em reação a essa forma de conceber a educação, chegou ao Brasil, sob influência de Dewey, o movimento conhecido como “otimismo pedagógico”, enfatizando a democratização do ensino, a prática escolar, a psicologia e a biologia, tratadas como fontes do conhecimento e do desenvolvimento da criança.

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

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (1978, p. 17).

A década de 20 no Brasil foi marcada por muitas transformações culturais, sendo que o movimento da Escola Nova consubstanciou as reformas educacionais, embora fossem elas pontuais em diversos estados. Os princípios do escolanovismo foram se concretizando ao longo do tempo e, na década de 30, encontraram no Brasil, um outro contexto político e econômico, muito específico dos anos revolucionários. Para continuar refletindo sobre a Escola Nova, é importante que analisemos o cenário brasileiro na década seguinte à chegada desse novo ideário pedagógico.

Nos anos 30, tínhamos um país tradicional, com uma economia de base agrícola, sendo que o crescimento econômico, ou seja, o aumento da riqueza que se concentrava nas mãos de poucos, pois o poder era privilégio de uma oligarquia, e a riqueza não se dividia.

Nesse período teve início a revolução brasileira (Era Vargas), cujo nascedouro foi a crise que se abateu sobre a cultura do café, causando repercussões diversas em todo o comércio exterior com o qual o país tinha relações.

Foi um período de grandes transformações econômicas que se refletiam nos segmentos sociais e políticos. No campo econômico, com o surgimento de um mercado interno com possibilidades de expansão, o país deixava o modelo agro-exportador o qual determinava a evasão do excedente econômico e a dependência aos países centrais. Tais transformações no sistema econômico, tiveram reflexos na estrutura social, substituindo-se as classes sociais dos senhores do café e do enorme subproletariado rural por uma burguesia industrial e um proletariado urbano. Aparecendo também a figura do funcionalismo público.

As classes sociais ligadas ao sistema tradicional e as novas classes surgidas com as transformações econômicas participavam do governo simultaneamente, mesmo porque os senhores do café continuaram com muita força econômica e política. Assim, de acordo com Pereira (1972), consolidava-se um ambiente instável em que o governo, convivendo com novas e antigas classes sociais teve de administrar essas forças antagônicas.

Nesse sentido, no intuito de buscar apoio nas novas classes sociais, o governo brasileiro instituiu a legislação trabalhista e iniciou uma política industrializante objetivando trazer para seu lado também as classes de industriais emergentes. Assim, da tensão gerada pelo convívio das classes sociais antagônicas no Governo, surge a preocupação com o bem-estar social, que originou as políticas sociais, dando início ao chamado *Welfare State* brasileiro, aqui entendido como mobilização do aparelho estatal numa sociedade capitalista para buscar o bem-estar social de um povo.

Percebe-se na história do Brasil que a gênese dessa política de bem-estar é diferente daquela ocorrida na América do Norte e na Europa Ocidental, onde surgiu em função da necessidade de adequação do mercado à oferta e à demanda agregada naqueles países, bem como, da necessidade de proporcionar aos trabalhadores e donos dos meios de produção um nível de equilíbrio, garantindo ao mercado a manutenção da força de trabalho na medida em que ela continuasse funcionando adequadamente.

No Brasil, diante das peculiaridades históricas, a mobilização do aparelho estatal se faz a partir das decisões autárquicas, com forte caráter político, uma vez que a política social vinha para regular a organização dos trabalhadores assalariados (proletariado urbano), dos setores modernos de economia brasileira e da burocracia administrativa. O governo, na preocupação de intermediar essa convivência e fortalecer-se, deu início a esse processo de proteção social (MEDEIROS, 2001, p. 8).

Podemos dizer que este modelo de política social no Brasil efetivamente surgiu a partir de 1930, vez que, anteriormente, havia no país políticas sociais voltadas apenas ao atendimento emergencial de setores que viessem a demandá-las. Foi também nessa década que apareceram os sindicatos, iniciando a organização de trabalhadores, até então inexistente. De acordo com Draibe (1988), no Brasil, a mobilização trabalhista exercida no período de 1930 a 1943 resultou na criação de alguns institutos de aposentadorias e pensões, sendo estabelecida regulação de políticas nas áreas de saúde e educação.

O Governo brasileiro, sob o comando de Getúlio Vargas, optou por uma administração de intervenção estatal e consolidou-se no Brasil uma política social de natureza conservadora marcada por um forte autoritarismo, evidente na repressão aos movimentos de trabalhadores. O objetivo maior do Governo na época era ter uma sociedade pacífica, sem conflitos ou antagonismos entre as classes sociais, usando-se todas as estratégias para a manutenção da ordem econômica, política e social (MEDEIROS, 2001).

Não devemos esquecer que o país passava de um sistema agro-exportador para uma economia em processo de industrialização, havendo, nesse sentido, uma migração de mão-de-obra dos setores tradicionais para os setores modernos o que leva a aumentar o número de trabalhadores urbanos. Assim, o Governo, no intuito de não contrariar as novas classes sociais surgidas das alterações de estrutura econômica, criou o Ministério do Trabalho, surgindo várias medidas de proteção social, como a regularização do trabalho da mulher e de menores, jornada de trabalho, férias, salário mínimo, 13º salário, licença maternidade e os benefícios de aposentadorias e pensões.

É compreensível que tenha ocorrido, com esse aumento da mão-de-obra na zona urbana, a demanda por proteção social, uma vez que

À medida que a indústria se expande e demanda maior volume de trabalho, aumenta a inclusão de grupos sociais na história do Welfare State brasileiro independentemente do regime político, como se observa nas décadas subseqüentes à de 1930 (MEDEIROS, 2001, p. 12).

Além do Ministério do Trabalho, foi criado também, nesse período, o Ministério dos Negócios de Educação e Saúde Pública, através do Decreto de n. 19.402 de 14/11/1930, e, assim, o Governo criou bases para as políticas sociais em educação hospitalar. Tal decreto também previa que se vinculariam ao Ministério estabelecimentos, instituições e repartições públicas que objetivassem trabalhar assuntos que tivessem relação com os objetivos do Ministério. As instituições que se interligaram foram o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos e

Mudos, a Escola de Aprendizes Artísticos, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar.

Nesse contexto, se deu a efervescência do movimento da Escola Nova, que se projetava com força com a publicação do livro de Lourenço Filho, “Introdução ao Estudo da Escola Nova”. Em 1932, o movimento consolida-se com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Brasileira. Tal movimento enveredou por dois caminhos de ação: o pedagógico e o político, motivados pela diversidade ideológica dos educadores que participaram do manifesto, no entanto o objetivo consolidava-se em uma só direção, que era a necessidade de mudança de um país que estava em transformação e de uma sociedade que começava a inserir-se no mundo do avanço das ciências e da tecnologia. No manifesto estavam inseridas as diretrizes de uma política educacional inspirada nos novos ideais da Escola Nova ou Ativa de uma renovação pedagógica e social planejada para compatibilizar-se com uma sociedade urbana e industrial. Com o documento visava-se romper com o tradicionalismo individualista e promover uma sociedade solidária e forte.

Assim, o lançamento do Manifesto dos Pioneiros constituiu o ponto culminante de um movimento renovador que se iniciara em 1928 com a reforma escolar de renovação pedagógica no Distrito Federal e Minas Gerais. Esse documento foi, na realidade, nosso primeiro esforço de construção de uma política nacional de educação.

Segundo Pinto, todo o movimento da Escola Nova no Brasil foi transformado em um ato político e um ato pedagógico, assim observando:

Como ato político à própria postura ideológica dos liberais da Escola Nova, mesmo respeitando-se suas posições e individualidades, demonstra o espírito político-social do movimento renovador. A visão da escola integrada à sociedade e dela participando, e recebendo subsídios que realimentam o aparelho escolar, é prova evidente de seu caráter político (1986, p. 97).

Como ato pedagógico tinha o movimento a meta definida de uma escola democrática que propiciasse a formação de um homem novo, consciente e crítico.

É importante destacar que o Manifesto dos Pioneiros deveu-se a divisão de opiniões sobre por que tipo de reforma deveria passar a educação brasileira naquele período de transformações e de transição entre a Primeira e Segunda República. Tal indefinição decorria do fato de que, convivia-se com quatro correntes de pensamentos sobre a educação, tendo cada uma seu projeto educacional (GHIRALDELLI, 1990): os liberais, defensores da Escola Nova; os católicos, defensores da Pedagogia Tradicional herbartiana; os participantes

da Ação Integralista Brasileira (AIB), entidade que surgiu nos anos 30 e tinha teses ultraconservadora, e a quarta corrente, que se constituía das classes populares, o proletariado e a classe média, as quais formavam a Aliança Nacional Libertadora (ANL). Em face de as duas últimas se constituírem mais em frentes políticas, nossa reflexão se restringirá aos liberais e aos católicos, sendo os primeiros defensores da Escola Nova, os quais pretendiam a transformação do sistema escolar através de ações como a avaliação da educação pública, a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade e a co-educação, enquanto os segundos não desejavam transformações qualitativas, ou seja, mudanças sociais.

Esses dois grupos entravam em conflito tanto no ponto de vista doutrinário, que concerne aos problemas pedagógicos e às relações entre o Estado e a educação, como também no que diz respeito ao ensino religioso, sendo as idéias mais combatidas pelos católicos a laicidade do ensino, a co-educação dos sexos e o monopólio da educação pelo Estado. Nesse sentido, em 1933, os católicos procuraram à Comissão Constituinte para apresentar um memorial reivindicatório, subscrito por vários professores e intelectuais católicos do Distrito Federal e dos Estados, com o seguinte teor:

[...] se considerasse a religião como matéria de ensino nas escolas públicas (art. 4º) para alunos cujos pais ou tutores houvessem manifestado explicitamente a sua vontade a respeito (§1º), e proclamado (art. 2º, §1º), sob o fundamento de ser a família anterior ao Estado, que aos pais incube o dever e assiste o direito natural de educar os filhos, podendo cumprir esse dever nas escolas públicas, nos estabelecimentos particulares ou no lar doméstico (AZEVEDO, 1996, p. 659).

O ponto de maior divergência entre os adeptos da Escola Nova ou Ativa e os católicos estava, como já dissemos, na questão do ensino religioso. O manifesto abordava além de princípios da laicidade muitas outras questões, mas nenhuma causou tanta divergência como esse princípio.

As outras questões de política educacional que foram abordados no Manifesto dos Pioneiros, segundo Azevedo, referem-se aos seguintes elementos:

[...] A defesa do princípio de laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a organização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação da universidade e de institutos de alta cultura para o desenvolvimento dos estudos desinteressados e da pesquisa científica [...] (1996, p. 660).

Para Azevedo, o manifesto literalmente relevou a vontade de se reconstruir a educação no Brasil em todos os aspectos, e, segundo ele pela primeira vez neste país, tínhamos um plano sistemático e diretrizes organizadas de um programa geral de educação.

A importância desse documento, com fundamentação no ideário da Escola Nova ou Ativa, deve-se aos aspectos abordados no seu conteúdo, os quais foram extraídos da doutrina filosófica de Dewey e adaptados aos problemas nacionais, tornando-se as diretrizes de um programa de teoria educacional moderna. Nesse sentido, Azevedo corrobora:

[...], a idéia de um sistema completo de educação com uma estrutura orgânica, e a construção, em consequência, de um sistema de ensino flexível e tanto quanto possível unificado em todos os graus e no qual teoria e prática são estreitamente conjugadas; a unidade de uma política nacional, dominando, pelos princípios e normas gerais fixadas pela união, a variedade dos sistemas escolares regionais; o papel que atribui ao Estado, como órgão verdadeiramente capaz, nas condições atuais, de realizar o trabalho educativo; a prioridade conferida ao princípio de atividade e à livre pesquisa; a penetração de todo o ensino pelo espírito científico e a reestruturação do ensino secundário em vista do desenvolvimento do ensino técnico e profissional, dão a esse documento público uma importância que não se pode deixar de reconhecer e ainda não foi devidamente apreciada nas suas consequências reais, não só no domínio do pensamento brasileiro, em matéria escolar, como também no terreno das realizações, sob a influência direta, confessada ou não, de muitos dos seus princípios fundamentais. [...] (1996, p. 661).

O período entre 1928 a 1933 marcou a época de grande efervescência na educação nacional. Segundo Azevedo (1996), a V Conferência Nacional de Educação, promovida nos últimos dias do ano de 1932 pela Associação Brasileira de Educação, constituiu o marco da campanha de renovação no ensino brasileiro. Nessa ocasião, foi discutido e aprovado o plano da educação nacional.

As diretrizes que orientaram esse plano continuaram com pontos de vistas divergentes e algumas vezes opostos entre católicos e educadores liberais. Não obstante as divergências, segundo ainda Azevedo (1996), a Constituição Federal de 16 de julho de 1934 contemplou algumas reivindicações católicas, a exemplo do ensino religioso nas escolas, como também diversas aspirações dos educadores liberais. Na verdade, esta Constituição de 1934 priorizou uma política nacional de educação. No seu Capítulo I, art. 5º, parágrafo XIV “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, Constituição Federal de 1934) e no art. 151 fixa o Plano Nacional de educação com a seguinte redação:

Art. 151 – “Compete aos Estados e ao Distrito federal organizar e montar sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela união”.

Art. 149 – “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.”

O movimento escolanovista, no que diz respeito à Carta Magna de 1934, consagrou-se como vitorioso por conseguir introduzir nos preceitos dessa Constituição o estabelecimento dos fins democráticos da política escolar do país, reconhecendo-se a educação como “um direito de todos” (art. 149).

Em 1937, com o golpe de Estado, instalou-se um regime autoritário, e todo o movimento em torno da educação nova entrou em declínio. Não obstante, a Constituição outorgada em 1937 reconsidera muitas das idéias dos educadores escolanovistas em relação às bases democráticas da educação nacional, mantendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Nesse aspecto, observamos:

[...], A Constituição de 1937, rompendo com as tradições intelectuais e acadêmicas do país e exigindo à categoria de primeiro dever do Estado o ensino técnico e profissional, pode-se considerar a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação. [...]. (AZEVEDO, 1996, p. 675).

O movimento da Escola Nova ou Ativa no Brasil teve suas influências nas medidas de políticas educacionais que se sucederam após a década de 30, e nesse sentido, nossa reflexão busca verificar se ela contribuiu para as conquistas e realizações na educação brasileira, questionando: em que medida o novo ideário não passou de importação de idéias nascidas na Europa e nos Estados Unidos da América?

A literatura aponta que o balanço de todo o movimento não apresenta saldos positivos se relacionarmos as idéias e as realizações literalmente conquistadas até nossos dias. Acreditamos que o contexto sócio-histórico e político brasileiro tenham contribuído para um resultado não ideal uma vez que a articulação política não favorecia, ainda porque na década de 30, sob o véu do discurso do novo e do moderno com que, estrategicamente, o governo procurou conquistar imperava o autoritarismo repressor.

Ao avaliarmos o contexto em que o escolanovismo teve sua gênese e seu apogeu, percebemos que o proletariado urbano nascido no início do processo de industrialização colocava o país em frente ao capitalismo moderno, porém era uma classe que representava perigo, assim:

O proletariado urbano torna-se uma classe perigosa onde quer que apareça, como agente, dentro da fábrica no decorrer do processo de trabalho ou fora dela onde sua própria presença e condição assinalam os perigos de uma contestação social, por isso mesmo, durante a década de 20, já podemos falar numa complementaridade de atuação dos reformadores e dos industriais uma vez que todas as estratégias pontuais de controle do proletariado urbano na cidade acabaram por atuar direta ou indiretamente sobre o processo de trabalho. Durante esse período cada fala racionalizadora reivindica para si um saber sobre o tratamento da questão operária. A personagem incômoda do proletariado começa a ser minuciosamente estudada dentro de suas casas, na rua, ou nas fábricas. É preocupação de muitos a sua saúde, a sua educação, a sua moral, o seu lazer, enfim e, principalmente, o seu trabalho (DECCA, 1983, p. 72).



Na verdade o governo estava à procura de meios para dar à classe burguesa uma resposta em relação às transformações “perigosas” a fim de que não causassem polêmicas para que tudo se transcorresse dentro de uma ordem pacífica. Nesse sentido, era necessário um chamamento de intelectuais de nova mentalidade no intuito de garantir a hegemonia da classe burguesa, que se encontrava aflita com as transformações que ocorriam no Brasil.

O movimento da Escola Nova ou Ativa no Brasil teve esse caráter de convivência com o governo no sentido de impor certa dominação cultural e trazer de volta alguns princípios do liberalismo clássico, fazendo uma espécie de exercício de atualização para um liberalismo nacional. Havia também a conveniência de adaptar a escola às mudanças nas relações de produção. Romanelli, analisando esse aspecto, conclui:

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e daí um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (1978, p. 59).

Percebemos claramente um movimento de educação nova para velhos objetivos, ou seja, a hegemonia da classe dominante, que necessita alargar o mercado de atuação do capitalismo industrial, fator preponderante na sua sobrevivência. Como define bem Romanelli (1978, p. 590), “Onde, pois se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado trabalho”. Nesse contexto, é pertinente o questionamento: O movimento da Escola nova renovou realmente nossa educação?

## **CAPITULO III - A ESCOLA ATIVA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL**

Para a compreensão da Escola Ativa na condição de política educacional, como propomos analisá-la neste capítulo, torna-se necessário delinear o campo histórico das políticas educacionais brasileiras. Com esse intuito tomamos como marco inicial as medidas governamentais do Regime Militar voltadas para a educação, por entendermos se tratar de um período diferenciado no contexto da educação brasileira. Em seguida abordaremos o programa Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola) como uma política educacional, bem como definiremos sua área de abrangência e suas ações no sentido de alcançar seus objetivos. Finalmente, exporemos o projeto Escola Ativa no seu formato original e comentaremos o funcionamento dos instrumentos de implementação utilizados para o alcance dos objetivos propostos.

### **3.1 Visão teórica das políticas educacionais no Brasil**

Ao analisarmos a política educacional brasileira observamos que, no decorrer da história do país, a educação estabeleceu-se após 1964 de uma maneira diferente em virtude do contexto da tomada de poder pelos militares. Refletirmos um pouco sobre o assunto deve-se ao fato de o Projeto Escola Ativa encontrar-se inserido em um programa de política pública educacional (FUNDESCOLA), o qual é apoiado por instrumentos normativos de política educacional.

A partir do ano de 1964, a política educacional do Brasil passa a ser financiada pelo capital estrangeiro e nesse contexto consideramos ser pertinente uma maior reflexão a partir da referida data.

Com o advento do golpe de estado com que os militares tomaram o poder em 1964, as idéias do Plano Nacional de Educação, aprovado em setembro de 1962 pelo Conselho Federal de Educação e os projetos nele inseridos, foram logo rejeitadas pela iniciativa privada. Nesse sentido, segundo Pinto (1986), o sistema educacional brasileiro tomou novos rumos, e não somente o sistema educacional, uma vez que se deu na época a imposição de um novo modelo econômico que optava pela concentração de renda e pela internacionalização da economia, o que ensejou a implantação de uma política trabalhista compatível com a acumulação de capital.

A política brasileira voltava-se para os interesses externos, principalmente daqueles países onde se concentravam os grandes grupos econômicos que, de alguma maneira, deram suporte financeiro à implantação do regime militar.

No governo do presidente Castelo Branco, foram realizadas mudanças no sistema educacional brasileiro. A política educacional passou a ser instrumento de disciplina e controle social, e as diretrizes do governo para a educação foram: ensino primário obrigatório e gratuito, fim da separação dos estudos acadêmicos e tecnológicos e, no ensino superior, o incentivo à iniciativa privada. Na área administrativa, foi instituído, através da Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, o salário-educação sendo também realizado um Censo escolar. O salário-educação, segundo Pinto (1986), visava à criação de recursos financeiros para prover a exploração do ensino, e sua arrecadação consistia no pagamento, pelas empresas, de 2% do imposto equivalente ao salário mínimo de cada trabalhador.

Em 1965, segundo Romanelli (1978), o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em Setembro de 1962 pelo Conselho Federal de Educação, passou pela primeira revisão, sendo acrescido de normas que estimulavam os Estados a procederem à elaboração de seus planos estaduais de educação.

Como consequência de uma segunda revisão no ano de 1966, surge o Plano Complementar de Educação, sendo algumas alterações introduzidas, como a distribuição dos recursos federais para beneficiar a implantação de ginásios para o atendimento de pessoas analfabetas com idade acima de 10 anos. Foi proposto em 1967 pelo Ministério da Educação e Cultura que esse plano se transformasse em lei, o que não vingou, e, somente em 1998, foi apresentado no plenário da Câmara dos deputados, o projeto de lei de n. 4.155, que aprovou o Plano Nacional de Educação.

Ao conjunto de metas quantitativas e qualitativas propostas pelo Ministério da Educação e Cultura em 1962, que se denominou de o primeiro Plano Nacional de Educação tinha metas a serem executadas em oito anos, ou seja, até 1970. Esse plano, de acordo com Romanelli (1978), previa que 100% da população de 7 a 14 anos deveria estar escolarizada nas duas últimas séries do ginásio e 30% de escolarização de pessoas de 15 a 18 anos de idade nas séries colegiais.

O certo é que, ao avaliar o Plano, na sua primeira e segunda revisão, as quais aconteceram em 1965 e 1966, Romanelli (1978) observa que às metas permaneceram as mesmas e, ao final de 1970, percebe-se que as metas alcançadas foram as referentes ao ensino superior e à expansão da matrícula até a inclusão na universidade de pelo menos a metade dos que terminassem o curso Colegial.

Segundo Romanelli (1978, p. 186), das metas programadas até o final de 1970, ficou estabelecido que a escolaridade deveria se estender a:

- a) 73,61% da população de 7 a 11 anos;
- b) 52,24% da população de 12 a 24 anos;
- c) 27,9% da população de 15 a 18 anos;
- d) 62,24% da população que concluía o 2º ciclo.

Consideramos que o plano teve suas metas alcançadas em parte, uma vez que parcela da população que deveria ter tido acesso ao curso médio não ascendeu a este, permanecendo no ensino primário. Isso, de certa forma, deixou o plano com reduzida margem de êxito. Não obstante, de alguma forma, já existia uma preocupação com políticas em educação, não se podendo, contudo, afirmar, sem fazer uma análise detalhada, se a preocupação era em melhorá-la ou adaptá-la à estrutura de poder então dominante.

O certo é que o modelo econômico imposto a partir de 1964 implantou medidas repressivas e contenção de gastos no país já desde o início do processo de industrialização, o que acreditamos ter contribuído para o descompasso entre demanda e oferta por educação. Isso talvez tenha levado o Ministério da Educação e Cultura a se conscientizar da importância de promover uma nova organização do sistema de educação nacional.

Assim, esse Ministério direcionou as decisões no sentido de pôr em ação uma política educacional efetiva, momento em que, segundo Pinto (1986), o MEC firma doze convênios com uma agência internacional de cooperação técnica a Agency for International Development – AID. Esses convênios tratavam de reformas no planejamento e funcionamento do nível primário ao superior, do conteúdo programático e do livro didático. Ao firmar esses convênios, o Ministério delegou a técnicos estrangeiros a responsabilidade pela organização do sistema educacional brasileiro, gerando no meio educacional vários protestos, embora, junto a esses técnicos estrangeiros, estivessem técnicos brasileiros que, inclusive, viriam a subsidiar a Comissão Meira Matos a qual iria trabalhar na definição das políticas públicas educacionais a partir dos convênios firmados entre MEC e AID.

Toda essa política concretizou a reforma geral do ensino através de algumas leis e decretos, como a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, a qual criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, sendo complementada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de novembro de 1969; Decreto-lei nº 63.341 de 1º de outubro de 1968, que estabeleceu os critérios para expansão do ensino superior; Decreto-Lei nº 405, de 31 de dezembro de 1968, que fixou as normas para o incremento de matrícula em estabelecimentos de nível superior; Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios organizacionais e

funcionamento do ensino de nível superior e sua articulação com a escola de ensino médio; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e o Decreto-lei nº 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispôs sobre o vestibular.

A Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, ao criar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, buscava garantir as condições financeiras para fazer face aos projetos de ensino e pesquisa nos três níveis de ensino, como observa Romanelli:

O FNDE tem por finalidade, portanto, captar recursos e aplicá-los no financiamento de projetos de ensino e pesquisa, nos três níveis do ensino, e está vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Segundo a regulamentação, ele concede financiamento, preferentemente, àqueles “programas e projetos que melhor correspondam à necessidade de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional”, adotando como exigência básica “a compatibilização desses programas e projetos com as diretrizes educacionais do governo” (1978, p. 227).

A Lei de nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, segundo o autor, definiu a reforma universitária, promovendo alterações na sua organização administração e pedagogia.

Na organização, as exigências da lei foram de que o ensino superior preferencialmente deveria ser ministrado em universidades, ou, excepcionalmente, em estabelecimento isolado, com o caráter de faculdade ou instituto.

Administrativamente, deveria haver um executivo que responderia pela universidade, (o reitor), um órgão central de coordenação de ensino e pesquisa e um conselho de curadores, no caso de autarquia, o qual seria formado por representantes do Ministério da Educação e Cultura e membros da comunidade. Deveria haver várias unidades departamentais gerenciadas por diretores e um Conselho Departamental com função deliberativa. Outros aspectos administrativos importantes foram as medidas incentivadoras da participação dos docentes e discentes, os quais estariam sempre representados nas unidades departamentais.

Com relação aos cursos, as universidades deveriam oferecer graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização.

A Lei de nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, não tratou somente desses aspectos organizacionais e administrativos internos, mas também tomou outras providências, como a unificação do vestibular por região e por universidade, a extinção da cátedra e a colocação de mais um docente em cada nível de carreira por departamento. Também instituiu que o poder de decisão ficaria nas mãos do Ministro da Educação, ficando o Conselho Federal de Educação submisso às determinações do Ministro. Três anos depois, o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, dispôs sobre o concurso vestibular, regulamentando-o como

classificatório, padronizado e com execução simultânea em todo o país, limitando o conteúdo das provas àqueles relativos às disciplinas do ensino médio.

A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, regulamentou a proposta do relatório Meira Matos, que tratou da reformulação do ensino primário e médio, juntamente com o relatório do Grupo de Trabalho destinado a realizar a reforma universitária já comentada.

O objetivo da Lei nº 5.692 foi dotar o educando de preparo para o exercício de sua cidadania através da formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades. Para atingir esse objetivo geral, a lei promoveu mudanças na estrutura do ensino, ficando instituída a obrigatoriedade de oito anos para a faixa etária de 7 a 14 anos, somando-se o antigo curso primário e o ginasial, o qual se passou a chamar de ensino fundamental ou 1º grau, com uma carga horária de 720 horas anuais. O 2º grau ficou com duração de três ou quatro anos, sendo as cargas horárias, respectivamente, 2.200 e 2.900 horas anuais.

Não coube a esta pesquisa delinear os meios de execução dessas políticas públicas, mas apenas evidenciá-las no período em estudo, ficando a sugestão de uma pesquisa cujo enfoque seja a execução e avaliação dessas ações.

O país, nas décadas de 60 a 70 do século XX, passou por uma crise no setor educacional decorrente de uma política econômica de dependência internacional a qual provocava contenção nos gastos em educação, não se priorizando o atendimento à demanda progressiva a qual recrudescia com o processo de industrialização, visto que, em função da criação de novos serviços demandar mão-de-obra com perfil mais qualificado em termos educacionais.

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

Esse quadro revela que a valorização da educação ficava em nível de discurso, pois, na realidade, o que existia era escassez de recursos destinados à educação pública. Nesse sentido,

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

Daí porque a expansão se deu em limites estreitos e, por não acompanhar nem ao menos o ritmo do crescimento da demanda, acabou agravando a crise do sistema educacional.

Este já não respondia nem às exigências do sistema econômico, nem às da demanda de educação (ROMANELLI, 1978, p. 206).

A política econômica desenvolvida dentro de um modelo de dependência internacional foi comprometida com acumulação de capital, pois a tinha como prioridade e até sinalizava sua prioridade com a privatização do ensino. Esse modelo político procurava de todas as formas eliminar os obstáculos que se apresentassem ao seu controle político e ideológico, evidenciando seu caráter autoritário. De acordo com Germano (2000), o regime militar utilizou-se da política educacional como estratégia de hegemonia:

[...], a política educacional resulta da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico. No Brasil pós-1964 podemos afirmar que, no essencial, ela foi uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares (2000, p. 106).

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

No Brasil instalou-se um clima antidemocrático, sendo que muitos professores foram presos, perseguidos e demitidos tivemos; as universidades foram invadidas e muitos estudantes foram presos e feridos nos confrontos com a polícia. Alguns foram mortos e calados para sempre; outros, em virtude da proibição do funcionamento da UNE – União Nacional dos Estudantes.

A partir de 1974, a política educacional passou a ter como foco a correção das distorções do sistema educacional. O Ministério da Educação e Cultura amplia suas ações, estabelecendo políticas para áreas até então alijadas de discussões mais efetivas, como pós-graduação, educação pré-escolar, educação especial e ensino supletivo, o qual viria a beneficiar uma camada da população de baixa renda.

Nesse sentido, foi lançado o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-79), que de acordo com Germano (2000), além de tecnicista, foi de perfil quantitativo uma vez que sua preocupação estava voltada para metas como: atingir 90% da população na faixa etária de 7 a 14 anos, expandir o 2º grau, expandir o atendimento às zonas marginais e ampliar o ensino superior.

Afirma ainda o referido autor que, até aproximadamente o ano de 1978, as medidas adotadas pelo Ministério da Educação tiveram resultados positivos no sentido de

corrigir as deficiências do sistema educacional, eliminando os obstáculos à ampliação das oportunidades educacionais a uma maior parcela da população.

De acordo com Demo (1981), a partir de 1974, foi deflagrado um grande esforço no sentido de corrigir as deficiências do sistema educacional e, daquele ano até 1978, tivemos resultados como a queda no índice de analfabetismo para abaixo de 20%; operacionalização de um programa em 17 Estados brasileiros para a educação voltada ao desenvolvimento rural; criação da Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, que dava incentivos à música, às artes plásticas, ao teatro e ao folclore; aumento do percentual de contribuição do salário-educação de 1,4 % para 2,5 % da folha de contribuição das empresas; aumento do número de professores pós-graduados de 1,1 mil para 7,2 mil; expansão da rede universitária pública, implantação do sistema de habilitações básicas em nível de 2º grau e o crescimento da matrícula da população entre 7 e 14 anos de 15 milhões de alunos para 17 milhões.

Com as reformas empreendidas, segundo Pinto, foi gerada a expansão do ensino superior e os anos 80 iniciaram, em função disso, com uma real perspectiva de desemprego. Pinto comenta: “[...] o processo de abertura política acenada no governo Geisel e continuada no governo João Figueiredo, evidentemente, trouxe novas nuances à política educacional brasileira” (1986, p.77).

Os problemas político-econômicos influenciaram sobremaneira a política educacional, e, assim, vivíamos no Brasil uma crise econômica que tinha como vilões ou endividamento externo crescente, o desequilíbrio na balança de pagamentos, a inflação galopante na casa dos três dígitos, a desaceleração do crescimento, o FMI – Fundo Nacional Internacional ditando as regras da nossa economia, a crise de energia instalada, o déficit no setor público e a política salarial de achatamento, com a crescente pauperização da população. Em vista do desemprego ocasionado também pela expansão do ensino superior, o qual gerou grande demanda por emprego desse nível, só restava ao governo instalado, no seu ponto de vista, conter a expansão do ensino em nível superior. Com tal objetivo foram tomadas medidas perversas de cortes de verbas da educação somadas a um apoio à privatização e à contenção salarial, o que gerou o esvaziamento das universidades brasileiras. Nesse aspecto;

Está mais do que claro que a orientação governamental não quer abrir mão de sua política contrária à universidade pública, pela contenção de investimentos federais. Projeto que não é de ontem nem se esgotará amanhã: é uma estratégia de médio prazo [...] médio prazo implica continuidade de uma determinada política [...] (MAAR, 1984, p.4).



O que constatamos sobre educação na década de 80 foram prioridades dadas à expansão quantitativa da oferta com ampliação da rede física sem, no entanto, haver igual preocupação com a qualidade no ensino. Tal expansão foi drasticamente interrompida por ações subseqüentes do governo com relação ao ensino superior. Aos cortes nas verbas para educação foram associadas outras ações, como a centralização das decisões, a burocratização do sistema educacional, a privatização e clientelização da política educacional e a exclusão dos profissionais da educação do processo decisório.

Todos esses fatores levaram a educação, a partir dos anos 80, a priorizar a quantidade em detrimento da qualidade. Muito embora, nessa década, vários documentos<sup>6</sup> de políticas públicas tenham sido editados e suas metas divulgadas, o certo é que o alcance delas ainda é visão de futuro e motivo de planejamento na atualidade.

Com a chegada dos anos 90, quando toma posse o presidente Fernando Collor de Melo, a educação ganhou centralidade nos debates e, a partir dessa década, alicerçou-se na competitividade e assim deixou de ser uma ferramenta de cidadania passando a um instrumento de busca de mercado em função do processo de globalização no qual se tentava inserir o Brasil a todo custo. Nesse aspecto a educação ficou voltada para a qualificação da força de trabalho de maneira a atender à demanda dos novos processos produtivos da sociedade contemporânea.

As políticas educacionais da década de 90, nesse sentido, articularam-se em torno dos pressupostos dos organismos internacionais como Banco Mundial / BIRD e BID, CEPAL, ONU, UNESCO/OREALC. Vale destacar que tais organismos primam por modelos de desenvolvimento alicerçados no neoliberalismo, sendo que a tônica da educação é o desenvolvimento de habilidades com foco na educação básica, o que, na concepção desses organismos, é fundamental para o crescimento econômico sustentável.

No início dos anos 90, a situação educacional brasileira pode ser analisada em dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo. No primeiro caso, o Brasil se sobressai bem no cenário educacional uma vez que a expansão de matrículas em todos os níveis de ensino aponta certa eficiência, principalmente no ensino fundamental. Assim,

---

<sup>6</sup> Segundo o trabalho de Sofia Lercher Vieira, Política Educacional: Prioridade versus números, podemos citar: Educação para todos: Caminhos para mudanças, I PND da Nova República, Constituição de 1988 e ações 85/90.

O substancial crescimento absoluto da matrícula do ensino fundamental verificado na década de 90 repercutiu favoravelmente no aumento da taxa de escolarização líquida, na faixa etária de 7 a 14 anos. De acordo com o censo escolar de 1998, apenas três Estados da região Nordeste apresentaram taxas de escolarização líquida, na faixa etária de 7 a 14 anos, inferior a 90% - Piauí (85,9%), Alagoas (87,6%) e Maranhão (89,7%). Em contraste, todos os Estados das regiões Sul e Sudeste já alcançaram taxas de escolarização líquida superior a 97%, destacando-se ainda o Distrito Federal, que obteve o melhor índice do país (98,2%). (CASTRO, 1999, p. 11).

No aspecto qualitativo, segundo avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, nesse período; se registraram elevadas taxas de repetências, abandono, distorção idade / série e baixo rendimento dos alunos.

Percebe-se que no aspecto quantitativo, o Brasil realmente chegou a patamares aceitáveis, enquanto no qualitativo, segundo Castro (1999), a busca de níveis razoáveis continua através das políticas voltadas para aspectos como universalização do ensino fundamental e expansão do nível médio de modo a se cumprir o que consta na Constituição de 1998: superação do déficit de qualidade da educação, ou seja, a busca de um ensino que atenda aos padrões mínimos de qualidade, e a busca do crescimento da demanda no ensino superior.

De acordo com a pesquisadora, a política educacional brasileira, a partir de 1995, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, em virtude da avaliação do SAEB, ocorrida anteriormente, priorizou a busca da qualidade e a promoção de maior equidade do sistema educacional. Comenta a autora que também foi isso ocorreu nos níveis estadual e municipal, em função da forte ênfase na descentralização da gestão educacional no sentido de dar às escolas maior autonomia.

Acrescenta Castro (1999) que os anos pós-95 tiveram ações institucionais que marcaram as políticas educacionais, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF); aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96); a reorganização e redefinição das competências do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as reformas no setor educacional que se consolidaram através da Emenda Constitucional<sup>7</sup> n° 14, de 12 de setembro de 1996;

---

<sup>7</sup>. A emenda constitucional n° 14 ao art. 211 da Constituição Federal na sua redação afirma que os municípios deverão dar prioridade ao ensino fundamental e à educação infantil, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal priorizar o ensino médio e fundamental. A emenda também determina que os Estados e municípios deverão estabelecer maneiras de assegurar a universalização do ensino obrigatório. A união, portanto, fica incumbida de exercer a função redistributiva e supletiva, equalizando nesse sentido as oportunidades educacionais e dando o mínimo de qualidade ao ensino através da assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

A partir de meados da década de 90 até 1998, como principais políticas educacionais tivemos a descentralização, promoção da equidade e fortalecimento da escola pública, melhoria da qualidade da educação básica, expansão e melhoria do ensino superior.

No que diz respeito às políticas de descentralização, promoção da equidade e fortalecimento da escola pública, os projetos implementados, conforme Castro (1999), foram o Programa Dinheiro Direto na Escola, que objetiva o repasse direto do recurso do salário-educação para a escola pública; descentralização do PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, que propõe o repasse regular dos recursos direto aos estados e municípios; financiamento das ações junto aos programas educacionais como Projeto Nordeste e FUNDESCOLA; ações de apoio ao desenvolvimento do ensino fundamental e também o desenvolvimento de um sistema de informação em todos os níveis de ensino.

Nas políticas de melhoria da qualidade da educação básica, as ações foram a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); avaliação pedagógica dos livros didáticos e a discussão e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental.

Com relação à política de expansão e melhoria do ensino superior foram empreendidas ações baseadas nos princípios da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como estímulo à expansão de vagas, o que confere as instituições maior liberdade para a criação de novos cursos por instituições não-universitárias; a criação de novas modalidades jurídicas dos centros universitários e faculdades integradas, bem como o direito dos alunos na obtenção de informações sobre o desempenho das instituições e a obrigatoriedade de publicação anual de catálogo geral sobre os cursos oferecidos, corpo docente e infra-estrutura disponível nas instituições.

Dentro dessa política de expansão e melhoria do ensino superior, também se deu a consolidação do Exame Nacional de Cursos - ENC, que é uma avaliação do ensino superior; a elaboração das novas Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação; incentivo à titulação docente através de bolsas no exterior e programa de bolsas da Capes; definição de critérios para o processo de escolha dos dirigentes universitários e composição dos órgãos colegiados (Lei n. 9.192/95); reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação.

Analisando as políticas educacionais dos anos 90, observamos uma radical mudança no papel do Estado no provimento dos direitos de cidadania, especialmente no que diz respeito à educação. O Brasil ingressou, com certo atraso, nas reformas neoliberais preconizados em países como Estados Unidos e Inglaterra.

Na educação pudemos observar mudanças em todas as modalidades de ensino, não restando dúvida de que tais mudanças objetivaram a melhoria da qualidade de ensino e do desempenho dos estudantes. É pertinente, no entanto, verificar se as mudanças propostas obtiveram ou não os resultados que os reformadores desejavam, uma vez que até agora é perceptível que algumas delas continuam apenas nos documentos de políticas públicas educacionais.

A rapidez com que todas essas políticas foram propostas deve-se ao fato do país procurar adaptar o nosso sistema educacional às transformações do mundo do trabalho embora com atraso. Nesse contexto é que se encontram presentes os organismos internacionais os quais têm forte presença nas políticas educacionais.

Não é objetivo nosso uma análise da atuação desses organismos, já que, o que nos compete é refletir acerca dos pacotes educacionais por eles propostos. Temos a opinião clara quanto ao perigo das receitas prontas, uma vez que a realidade brasileira de desigualdade regional muitas vezes fica de fora das análises técnicas mais apuradas. Nesse sentido, várias medidas de caráter homogeneizador acabam prejudicando determinadas regiões.

A evidência é que o Brasil nos anos 90 foi palco de uma completa reestruturação do sistema de ensino, principalmente quando nos referimos à educação básica. Observamos que tivemos, em muito pouco tempo, uma década praticamente, as seguintes mudanças já detalhadas ao longo do texto: mudanças efetivas com a Constituição Federal de 1998, aprovação da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), criação do FUNDEF, adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) bem como a implantação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Todas essas ações continuam em implementação atualmente, gerando várias discussões que se concentram atualmente mais em torno da descentralização e da qualidade da nossa educação.

A análise de todo esse contexto da educação brasileira tem como objetivo a reflexão sobre o Projeto Escola Ativa, uma ação do Programa FUNDESCOLA, que funciona como sistema integral de ensino fundamental, tendo sido adotado em diversos países latino-americanos, incluindo estratégias dos organismos internacionais, uma vez que é financiado pelo Banco mundial. O Projeto objetiva melhorar a aprendizagem, promovendo a qualidade e a eficiência da educação, sendo basicamente este o objetivo discutido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, quando todos os governos do mundo reiteraram seu compromisso de garantir a educação básica como base

para o desenvolvimento humano, o que resultou na declaração constante no documento de referência, no qual definiram as necessidades básicas de aprendizagem, tais como:

As ferramentas essenciais para a aprendizagem e os conteúdos básicos da aprendizagem necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do processo de desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (BRASIL, 1999, p. 19).

A educação brasileira na década de 90 ganha destaque como ferramenta de formação para o trabalho, com possibilidades de contribuir para o crescimento do país, coerentemente com os pressupostos do tema educação sob a ótica dos organismos internacionais já citados.

### **3.2 O FUNDESCOLA: uma ação das políticas educacionais no Brasil**

O Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA é, segundo Brasil (2002), um programa do Ministério da Educação e Cultura, financiado com recursos do governo federal e de empréstimos do Banco Mundial, sendo implantado em Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), formadas por microrregiões com municípios mais populosos, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Atualmente, segundo Brasil (2002), o FUNDESCOLA atende a 384 municípios e 19 estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com um total de cerca de 8 mil escolas públicas estaduais e municipais. O Programa envolve recursos na ordem de US\$ 1,3 bilhão e está sendo desenvolvido em três etapas:

Fundescola I - concluído em 2001, atuou nas regiões Norte e Centro-Oeste, em dez estados e 181 municípios, com ênfase no desenvolvimento de iniciativas voltadas para o fortalecimento da gestão escolar e do processo de ensino-aprendizagem. O valor do projeto nessa primeira fase foi de US\$ 125 milhões, sendo US\$ 62,5 milhões financiados pelo Banco Mundial. Envolveu ações relacionadas a padrões mínimos de funcionamento e processo de desenvolvimento da escola, planejamento e provisão de vagas, gestão e desenvolvimento dos sistemas educacionais.

Fundescola II - foi executado até 2004, expandindo a atuação do FUNDESCOLA I para a região Nordeste, totalizando 384 municípios e 19 estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Desenvolveu novas iniciativas voltadas para a escola e iniciou o trabalho com o planejamento estratégico das secretarias. Entre as ações dessa etapa, estão a promoção da

comunicação e mobilização social. O valor investido, segundo Brasil (2002), foi de US\$ 402 milhões, sendo US\$ 202 milhões financiados pelo Banco Mundial.

Fundescola III - será desenvolvido em duas etapas: A e B. O valor do projeto na etapa A é de US\$ 320 milhões. O total de estados e municípios atendidos permanece o mesmo do FUNDESCOLA II. Estende-se até outubro de 2006. O valor financiado pelo Banco Mundial é de US\$ 160 milhões. Importante ressaltar sua complementaridade junto à legislação e às políticas nacionais vigentes para o ensino fundamental. A ênfase do Programa está no acesso e permanência do aluno em sala de aula e na qualidade e gestão, sendo apoiado por instrumentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais (PPO) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Sistema Nacional de Avaliação e Educação Básica (SAEB).

Vale ressaltar que para o programa ter eficiência e alcançar eficácia, as ações devem enfatizar duas vertentes básicas, segundo boletim técnico do FUNDESCOLA. A primeira diz respeito a

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

A segunda vertente é

Desenvolver sistemas e identificar as necessidades de estrutura, pessoas, procedimentos, estratégias e recursos financeiros que permitam às secretarias utilizar de modo adequado, e em caráter permanente, as políticas associadas às intervenções educacionais (2002, p.10)

Com relação à efetividade do programa, cinco pontos foram destacados pelos técnicos segundo ainda boletim técnico (2002, p.11), os quais são:

- Viabilizar as políticas educacionais associadas aos produtos do FUNDESCOLA:
- Apoiar as políticas educacionais mediante o desenvolvimento de sistemas;
- Promover a sustentabilidade das ações, no sentido de identificar e garantir os requisitos mínimos que as secretarias devem apresentar para dar sustentação à implementação das políticas educacionais;
- Focalizar os municípios e estados com menor capacidade organizacional;

- Estabelecer mecanismos de incentivos e recompensas.

Também é importante destacar que o programa FUNDESCOLA compatibiliza-se com as prioridades propostas pelo Plano Nacional de Educação. Partindo desse apoio normativo e analisando seus objetivos e metas, o programa consolida-se como uma política pública em educação. Importante é nesse contexto, destacar a missão do programa:

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

Com esse objetivo, o programa atende aos educandos em idade escolar atualmente matriculados nas escolas de ensino fundamental localizadas nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. Devido a essa grande extensão de cobertura geográfica, de acordo com o Boletim Técnico (2002), são selecionadas as Zonas de Atendimento Prioritário – ZAP, que consistem em agrupamentos de municípios vizinhos que tenham perfis socioeconômicos semelhantes, compondo microrregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. As Zap's participam do programa em duas fases. Na primeira fase, foca-se a mobilização social, o desenvolvimento institucional e atividades que ajudam a elevar as escolas a padrões mínimos de funcionamento. Prioriza-se também treinamento em gestão para gerentes e funcionários técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação.

A segunda fase constitui-se no financiamento a projetos de reabilitação e de melhoria da escola desenvolvidos na primeira fase por meio do processo de planejamento do desenvolvimento da escola. Também nessa segunda fase se dá suporte e acompanhamento a outros componentes.

A estrutura do Programa FUNDESCOLA organiza-se em componentes e subcomponentes, respeitando-se as especificidades das áreas de atuação, os resultados esperados e as estratégias de implementação. Os componentes se distribuem da seguinte forma:

Componente 1 – projeto que diz respeito à elevação das escolas aos padrões mínimos de funcionamento trabalhando-se cinco subcomponentes: promoção da autonomia, educação e titulação de professores, fornecimento de móveis e equipamentos básicos, financiamento de projetos de adequação física administrada pela escola, implementação do programa de modelo de escola.

Componente 2: projetos no sentido de elaboração de um processo de desenvolvimento da escola. Engloba três subcomponentes: elaboração e implementação do plano de desenvolvimento da escola (PDE), financiamento dos projetos de melhoria da escola (PME) e desenvolvimento, teste e implementação de modelos pedagógicos.

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

Componente 4: projetos de fortalecimento dos sistemas e programas nacionais de informação. Esse componente é composto de três subcomponentes: melhoria da avaliação educacional, aperfeiçoamento e disseminação das informações educacionais, desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação.

Componente 5: programa de investimento no gerenciamento e desenvolvimento institucional dos sistemas de educação, sendo composto dos seguintes subcomponentes: fortalecimento da colaboração estadual e municipal, desenvolvimento institucional para secretarias de educação; implementação do microplanejamento.

Para o componente 6, o programa destaca a administração do projeto e atividades-piloto. Esse componente tem como objetivo garantir a coordenação geral do programa Fundescola mediante estrutura gerencial, além de viabilizar a realização de ações-piloto. É o único que não é composto por subcomponentes.

Nosso objeto de estudo está no componente 2, que tem como subcomponente a promoção, o estímulo, o financiamento e a implementação de programas a serem desenvolvidos na escola, objetivando buscar a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, a elevação dos níveis de rendimento e de promoção dos alunos. Compõe esse subcomponente a Metodologia da Escola Ativa e o Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR.

São várias as ações desenvolvidas pelo programa FUNDESCOLA. Entre elas, temos o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), que se constitui de processo gerencial desenvolvido pelas secretarias de educação, para o alcance de uma situação desejada, de maneira efetiva, com a melhor concentração de esforços e recursos. Ao realizá-lo, a secretaria analisa seu desempenho, processos, relações internas e externas, condições de funcionamento e resultados. A partir dessa análise, projeta o futuro, define as estratégias para alcançar os objetivos e também as pessoas que serão envolvidas. O PES promove o fortalecimento institucional da Secretaria Estadual de Educação visando à melhoria da gestão da escola e do desempenho do aluno.



O Sistema de Apoio à Elaboração do Plano de Carreira do Magistério Público é outra ação, composta por um software distribuído junto com o livro “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério” e o caderno “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério – Estudo Dirigido”, destinados a fornecer aos municípios condições de elaborar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público.

O Sistema Integrado de Informações Gerenciais (SIIG) também é uma ação do Fundescola, a qual se constitui em um programa composto por 27 sistemas informatizados e interligados que apóiam o processo de gestão das secretarias estaduais de educação do Norte, Nordeste e Centro-Oeste e promovem a melhoria de suas condições de gerenciamento.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é a ação que se destina ao aperfeiçoamento da gestão da escola pública e à melhoria da qualidade de ensino. O Fundescola estimula a elaboração do PDE, no qual a escola realiza um diagnóstico de sua situação, identificando, a partir dessa análise, seus valores e definindo sua visão de futuro e função social bem como traça objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados a longo, médio e curtos prazos, respectivamente. Recebem recursos financeiros e apoio técnico para elaborar o PDE as escolas que tenham a partir de 100 alunos.

O Projeto de Melhoria da Escola (PME) é outra ação implementada pela escola, efetivando-se depois da elaboração do PDE. As escolas selecionam metas e ações que consideram essenciais para a melhoria da aprendizagem dos alunos e que poderão ser financiadas pelo Fundescola, assim são incluídas no Projeto de Melhoria da Escola.

Já o Projeto Escola Ativa é a ação do programa Fundescola implementada nas escolas rurais com classes multisseriadas<sup>8</sup> (de 1ª a 4ª série), como estratégia de ensino para combater a reprovação e evasão escolar.

A experiência reúne auto-aprendizagem, trabalho em grupo, ensino por meio de módulos, livros didáticos especiais, participação da comunidade, capacitação e reciclagem permanente dos professores e acompanhamento constante de alunos e de docentes. Essa estratégia é o foco do nosso trabalho.

Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar (Gestar) é um projeto de gestão pedagógica da escola orientado para a formação continuada de professores do ensino fundamental, avaliação diagnóstica e reforço da aprendizagem dos estudantes. Tem como objetivo principal elevar o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Inova as estratégias de qualificação do professor e o processo de ensino e

---

<sup>8</sup> Classes multisseriadas: organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente.

aprendizagem dos alunos. Esse programa utiliza recursos de educação à distância e atende a professores de 1ª a 4ª série de escolas públicas. A partir de 2004, também passa a atender professores de Matemática e Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série.

O Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (Praler) é uma ação do Fundescola iniciada em 2003 focada na formação de professores, principalmente os de 1ª e 2ª série, para que possam, a partir dos conhecimentos adquiridos, alfabetizar seus alunos no tempo pedagógico do ano letivo. É destinado aos professores que concluíram ou estão participando do Gestar de 1ª a 4ª série e que ainda não adotaram outros programas de alfabetização.

O Programa Melhoria do Rendimento Escolar é uma nova ação, que integra as ações financiáveis pelo Fundescola. Para receber o financiamento, o município deve estar localizado em zona de atendimento prioritário do programa e ter mais de cem mil habitantes. A ação está prevista nas Normas para Financiamento de Projetos Educacionais no Âmbito do Fundescola para 2003. De acordo com a nova sistemática, o programa Melhoria do Rendimento Escolar busca incentivar a formação continuada dos profissionais de 1ª e 2ª série da rede municipal e de 5ª série da rede estadual, em funções docentes no ensino fundamental, com a finalidade de minimizar os índices de fracasso escolar e aumentar os de inclusão de alunos no processo de ensino, com qualidade social.

Microplanejamento é uma ação que visa à realização de estudos de microplanejamento educacional atentando para a organização da rede física escolar urbana de ensino fundamental e que, entre outras funções, define e localiza a necessidade de novas vagas no ensino fundamental, fazendo simulações para identificar a situação das escolas em relação aos padrões mínimos de funcionamento.

Espaço educativo constitui uma ação voltada para orientar a construção de novas escolas, utilizando projetos arquitetônicos desenvolvidos pelas secretarias de educação dos estados e das capitais que participaram do Projeto Espaço Educativo – Arquetetando uma Escola para o Futuro. Os projetos arquitetônicos atendem às diretrizes gerais de flexibilidade, soluções compactas, adequação às diferenças de terreno, adequação ao clima, acessibilidade e facilidade de manutenção. Permite também que as novas escolas disponham de boas condições para o ensino e docência, suporte pedagógico, recursos didáticos, administração, alimentação e serviços gerais.

Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE) é a ação que se preocupa com as condições básicas e o conjunto de insumos necessários para a realização dos serviços escolares essenciais e para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma adequada. Para atingir esse padrão, o Fundescola considerou os seguintes insumos: espaço educativo, mobiliário e equipamento escolar, material didático e escolar e recursos humanos.

As diretrizes deverão contribuir para a definição dos padrões mínimos nacionais, auxiliando estados e municípios no desenvolvimento e alcance dos padrões mínimos e na redução das desigualdades existentes entre as escolas.

Levantamento da Situação Escolar (LSE): funciona essa ação como um instrumento de coleta de informações sobre a situação das escolas de ensino fundamental regular, objetivando o planejamento da educação nos estados e municípios atendidos pelo Fundescola. Identifica as condições físicas dos prédios escolares e a disponibilidade de mobiliário, equipamento e material didático e escolar existente; verifica a situação das escolas frente aos padrões mínimos de funcionamento; estabelece prioridades de atendimento para o projeto de adequação do prédio escolar e para o programa de aquisição de mobiliário e equipamento do Fundescola; avalia os resultados da adequação escolar e do fornecimento do mobiliário e identifica a situação institucional das escolas.

O sistema informatizado do LSE, desenvolvido em 2002, permite que os estados e municípios atualizem os dados levantados anteriormente e emitam relatórios gerenciais que auxiliarão os gestores na tomada de decisão para o alcance dos padrões mínimos de funcionamento e para a melhoria das condições dos prédios escolares.

O Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE) é uma ação que visa a estabelecer, nas edificações escolares, condições de segurança, salubridade, estabilidade e funcionalidade. No repasse de recursos direto às escolas, são priorizados os ambientes das salas de aula, para que alcancem os padrões construtivos mínimos, dispondo de condições para a utilização adequada do mobiliário e equipamento escolar fornecido.

E, como última ação do Programa FUNDESCOLA, o Projeto Mobiliário e equipamento escolar objetiva a adequação do prédio escolar, fornecendo armários, carteiras e mesas para professores e alunos, além de ventiladores. A escolha e aquisição do mobiliário e equipamento pelo Fundescola levam em consideração a saúde dos usuários, o desempenho e a vida útil dos produtos.

### **3.3 Escola Ativa: uma ação do Programa FUNDESCOLA**

A Escola Ativa é uma ação do FUNDESCOLA que se constitui numa proposta metodológica para as classes multisseriadas, utilizando em sala de aula, como estratégia de gestão, vários elementos de caráter pedagógico/administrativo cuja operacionalização tem como objetivo geral melhorar a qualidade de ensino nas classes multisseriadas.

A metodologia foi inspirada nos princípios pedagógicos da Escola Nova, a qual propõe o rompimento com a educação tradicional, passiva e autoritária, observa-se que

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

A nova pedagogia proposta pelo movimento da Escola Nova pregava a inovação em termos de metas educacionais, conceito e desenvolvimento do aluno e ressaltava uma nova relação professor-aluno, também trouxe modernização no conceito de formação da personalidade do aluno, partindo-se sempre dos seus próprios interesses e características individuais.

A Escola Nova, segundo o Fundo de Fortalecimento da Escola (1999), balizou a metodologia da Escola Ativa a partir dos seguintes procedimentos: afeto como base de formação humana; experiência natural, conforme a natureza espontânea da criança; adaptação do ambiente, para estimular a aprendizagem; construção do educando de suas próprias ferramentas conceituais e morais; bom professor, o qual o aluno considera exemplo ou modelo de comportamento; a individualização e a formação da personalidade, pois as diferenças não são apenas orgânicas, mas também da experiência de cada um; antiautoritarismo e co-gestão, já que o aluno não aprende nem se forma passivamente sob a autoridade do professor; atividade grupal, favorecendo a socialização, o desenvolvimento intelectual e moral e a atividade lúdica, propiciando o equilíbrio entre o interior do aluno e meio com o qual interage.

A Escola Nova, sob o ponto de vista de Luckesi (1994), tem como objetivo a adequação das necessidades individuais ao meio social, estimulando os alunos a se educarem num processo ativo de construção e permanente interação com o meio. Nessa proposta de ensino, os conteúdos são sempre estabelecidos a partir das experiências e situações vivenciadas pelos sujeitos e, durante todo o processo de conhecimento, há um acompanhamento, visto que o processo de internalização do saber é mais importante que o próprio saber.

Muitos são os problemas encontrados nas escolas, que vão de encontro a essa proposta da Pedagogia Ativa. Segundo o Fortalecimento da Escola (1999), são situações como métodos tradicionais e passivos de ensino, que enfatizam a memorização em detrimento da compreensão; carência de livros escolares e de módulos de aprendizagem adequadas; alunos em diferentes faixas etárias e com ritmos diferentes de aprendizagem; alunos com

carências nutricionais, problemas de saúde e deficiências em seu desenvolvimento psicossocial.

Um dos problemas mais freqüentes é o trabalho dos professores com diversas séries ao mesmo tempo, acrescendo-se com materiais de apoio, instalações físicas e mobiliários inadequados ou insuficientes. São também poucas as visitas de assessoramento e acompanhamento de professores e ainda alguns alunos continuam matriculados durante muitos anos, sendo aprovados em poucas séries, chegando à quarta série, na maioria das vezes, sem entender o que lêem e sem capacidade de se comunicar por escrito. A partir de todos esses problemas o desafio do Projeto Escola Ativa consiste em definir o que é possível ensinar e o que esses alunos realmente podem aprender para aplicar no seu cotidiano, fazendo surgir perspectivas de mudança.

A Metodologia Ativa nesse sentido, segundo Brasil (1999), persegue o objetivo geral de buscar uma melhor qualidade de educação e objetivos específicos que estão definidos no sentido de que as crianças possam compreender o que lêem, comunicar-se por escrito e oralmente, fazer operações aritméticas básicas desenvolver comportamentos cívicos e democráticos, observar e aprender com sua própria realidade e resolver problemas do seu cotidiano. Para alcançar tais objetivos, a metodologia trabalha vários elementos de gestão combinados em sala de aula, como capacitação de professores, governo estudantil, guias de aprendizagem, microcentros, cantinhos de aprendizagem e participação da comunidade.

Todos esses elementos estratégicos se combinam no intuito de desenvolver o trabalho a partir de providências para manter os alunos organizados em pequenos grupos e as carteiras junto à mesa de trabalho. O professor respeita o aluno, sempre levando em consideração seu ponto de vista e, assim, os trabalhos são desenvolvidos ora em pequenos grupos, ora individualmente. Todas as atividades estão nos guias de aprendizagem. Vale ressaltar também que o espaço educacional não se limita à sala de aula, envolvendo todos os espaços possíveis, como pátios, jardins, hortas, quadras de esporte, biblioteca da escola e os cantinhos de aprendizagem (espaços organizados pelos próprios alunos, em que se encontram materiais necessários para consulta e pesquisa).

A escola deverá se relacionar com a comunidade, vinculando-a para que participe do funcionamento escolar; a formação da criança deverá ser integral, levando-se em consideração aspectos cognitivos, sócioafetivos e psicomotores; cultivam-se os princípios da liberdade, confiança, respeito, responsabilidade, cooperação, afeto e organização; o aluno deverá ser o centro das atenções, e nesse sentido, não há rigidez do horário, com liberdade para o aluno seguir seu próprio ritmo, não existindo nenhuma diferença de gênero.

Na Metodologia Ativa, os alunos deverão trabalhar organizados e, nesse sentido, participam da gestão escolar, o que lhes permite vivenciar processos democráticos, apoiar-se mutuamente, exercer o seu espírito de cooperação, respeito mútuo e solidariedade. Com orientação do professor, devem também trabalhar em prol da comunidade, desenvolvendo projetos simples, assim, a avaliação praticada pelos professores deverá ser de caráter permanente e em processo, o que facilita a correção de erros, enfatizando-se os pontos positivos.

Um dos mais importantes elementos de gestão da Metodologia Ativa é a capacitação dos professores, sendo um desafio a boa formação de professores, pois eles têm necessidade de ser mais criativos e inovadores, uma vez que ensinam para grupos com diferentes ritmos de aprendizagem, além de terem de conviver com elevadas taxas de repetência e ingresso tardio de muitas crianças.

A proposta de formação do docente que trabalha na Escola Ativa é de promoção do ensino ativo, da participação, do pensamento crítico, da criatividade, do trabalho cooperativo e da educação personalizada capaz de satisfazer a diferentes ritmos de aprendizagem. Essa capacitação está fundamentada nas seguintes proposições: qualificação do papel do professor, ajudando-o a melhorar sua prática pedagógica e a organizar as aulas e a escola, tendo como objetivo principal permitir que os professores desenvolvam seus conhecimentos em oficinas de capacitação, a partir de sua prática; ênfase na melhoria das práticas pedagógicas adotadas na sala de aula, utilizando-se nas oficinas de capacitação os mesmos processos metodológicos que serão revisados mais tarde com os alunos, e a disponibilidade dos materiais necessários ao funcionamento da metodologia. Esses materiais destinados a alunos e professores são instrumentos de apoio para a articulação da capacitação em serviço.

A importância desses materiais deve-se às suas várias funções como recursos de apoio ao planejamento e à aplicação direta de práticas pedagógicas eficazes na sala de aula, pois oferecem suporte técnico à organização dos microcentros e oficinas pedagógicas ou círculos de estudo como estratégia permanente para a própria capacitação e acompanhamento em serviços, ajudando a desenvolver a capacidade de observação direta de outras escolas nas quais a organização interna comunitária e os processos metodológicos desenvolvam-se adequadamente para que sirvam de referências empíricas concretas para a geração de posturas favoráveis em relação às inovações e “contagiem” as escolas vizinhas. Desenvolve-se assim nos professores a capacidade de envolver todos os agentes administrativos e supervisores para que, em vez de fiscais, passem a ser assessores pedagógicos.

Na verdade a capacitação visa a que os professores desenvolvam uma metodologia de trabalho planejado da sua própria prática pedagógica, criando-se oficinas seqüenciadas, nas quais os professores assumem compromissos com a finalidade de introduzir gradualmente as inovações na escola e nas aulas.

Além da capacitação de professores outro elemento importante de gestão é o Governo Estudantil, o qual é formado por um conselho diretor composto por um presidente, um vice-presidente, um secretário e outros agentes (variando de acordo com a decisão e as necessidades de cada escola). A forma de eleição é o voto de todos os alunos. Esse conselho tem a responsabilidade de coordenar o trabalho dos comitês e grupos de trabalho por meio de líderes e auxiliares e também orientar, dinamizar, participar e controlar a ação da gestão estudantil, com a orientação do professor.

O governo estudantil, para funcionar bem, utiliza vários instrumentos em sala de aula, como livro de confidências, fichas de controle da presença, caixa de sugestões, livro de participação, caixa de compromissos e os comitês formados pelos alunos de diferentes séries ou níveis de escolaridade sob a coordenação de um líder. A participação nesses comitês é voluntária o aluno decide aquele que mais lhe interessa.

Para cada comitê se escolhe um líder através de votação. Ao ser eleito são várias as suas responsabilidades. Segundo Brasil (1999) são elas: identificar as necessidades da escola, coordenar a atribuição de responsabilidades aos membros do comitê, preparar relatórios mensais sobre o trabalho do comitê para apresentação na assembléia geral, zelar pelo cumprimento das funções do comitê, dirigir democraticamente as reuniões do comitê, dirigir o trabalho, elaborar planos, definir formas de executar cada ação, executar as ações programadas e avaliar permanentemente seu trabalho, solicitando orientação ao professor quando necessário.

O livro de confidências é uma agenda na qual o aluno tem a liberdade de se expressar livremente, sendo que o professor a utiliza como meio de melhor conhecer seus alunos, não podendo tornar público, o conteúdo do livro.

O controle de presença é feito pelos próprios alunos em fichas, estimulando-os à responsabilidade de ir à escola com prazer. Pode ser uma ficha individual ou coletiva, onde os próprios alunos organizam sua presença, sendo que, no final do mês o professor convoca um ajudante para que lhe entregue o relatório de presença mensal.

A caixa de sugestões é disponibilizada aos alunos para expressarem suas inquietações e sugestões. Serve como instrumento de comunicação entre o professor e seus alunos, possibilitando aos tímidos um meio para expressar suas opiniões.

O livro de participação é utilizado para identificar os talentos pessoais de cada aluno, sendo eles estimulados a superar os obstáculos a fim de se evitar a evasão por falta de motivação. Neste livro, são anotados, durante o ano, todos os feitos de cada aluno e, no final do ano, é promovido um evento na escola chamado “Dia das conquistas,” ocasião em que são divulgados os trabalhos para os pais e membros da comunidade.

A caixa de compromissos, é confeccionada pelos alunos com ajuda do professor e colocada na sala de aula. Na caixa, os próprios alunos indicam por escrito as atividades que pretendem desempenhar, assumindo compromisso com tal atividade. O professor estimula, orienta e valoriza as decisões tomadas pelos alunos.

Os guias ou módulos de aprendizagem são instrumentos escritos para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos de acordo com seu ritmo, permitindo assim que o professor melhore suas práticas pedagógicas e conseqüentemente a qualidade do seu trabalho. Tais guias ou módulos de aprendizagem representam um importante instrumento de apoio para os professores no planejamento e desenvolvimento das aulas, levando em consideração que o professor prepara aulas para séries diferentes em todas as matérias. São considerados como articuladores entre a capacitação em serviço, os livros escolares tradicionais e as práticas pedagógicas. São também módulos integradores entre o livro tradicional, o caderno de atividades do aluno e o manual do professor, ou seja, instrumentos importantes tanto para o professor como para os alunos.

A importância desses módulos deve-se ao fato de apresentarem conteúdos e níveis adequados e serem coerentes quanto ao enfoque, método e seqüenciação. Por serem motivadores, facilitam o processo de ensino-aprendizagem por professores com pouca formação, mas podem, por outro lado, ser adaptados, ampliados ou modificados por professores mais qualificados. Buscam promover o pensamento lógico e superior e a construção social do conhecimento por meio do trabalho de grupo, permitindo que a criança desenvolva seus conhecimentos de linguagem e alcance uma aprendizagem significativa, em relação dinâmica com os outros elementos que a metodologia utiliza na busca de seus objetivos, como os cantinhos de aprendizagem, o governo estudantil e as relações escola-comunidade. Nesse sentido, os módulos ou guias de aprendizagem constituem-se em um recurso valioso para as escolas que trabalham essa metodologia.

O microcentro é um elemento estratégico da Metodologia da Ativa que proporciona a troca de experiências, a mobilização dos professores na construção de novos conhecimentos e a discussão coletiva das dificuldades em relação ao processo ensino-aprendizagem da metodologia em prática, de forma que desencadeia um processo de



avaliação e auto-avaliação entre os professores. É um espaço pensado para o professor e com o professor, que deverá responsabilizar-se e conduzir todo o processo de organização e realização desses eventos. É nesses espaços que os professores exercitam a flexibilização de opiniões, no diálogo com os colegas.

O cantinho de aprendizagem é um elemento estratégico da metodologia, cujo pressuposto é o de que o processo de aprendizagem deve contemplar permanentemente caminhos metodológicos que possam permitir ao aluno operar, experimentar, pesquisar, praticar e manipular objetos reais. Os cantinhos de aprendizagem são lugares onde os materiais necessários a cada matéria são organizados permitindo, nesse sentido, o desenvolvimento do plano de aula do professor. Existem os cantinhos de Ciências Naturais, de Ciências Sociais, de Linguagem, de Matemática e de Estética. O material necessário para o funcionamento do cantinho fica organizado em locais acessíveis, sendo preparado pelo professor, pelos alunos e pela comunidade a partir de outros materiais facilmente encontrados na região, os quais também são adquiridos através de doações de outras instituições, de autoridades regionais, da própria comunidade, de entidades religiosas locais, de instituições de saúde ou de pais de alunos. Tais materiais geralmente são selecionados por categorias, da seguinte forma: materiais reais, que desenvolvem a aprendizagem através da manipulação e observação, a exemplo de inseto seco, grãos de feijão e outros; materiais para experimentação, os quais servem para os alunos desenvolverem a aprendizagem por experimentos, como isqueiros, potes, colheres, peneiras, instrumentos de medicação e outros; materiais impressos, como mapas, ilustrações, cartazes, folhetos, livros, fotografias etc; materiais para criação estética, que são geralmente objetos descartáveis com os quais as crianças podem trabalhar e que, combinados, podem originar novos objetos de caráter artístico, como fantoches, por exemplo; materiais produzidos pelas crianças: trabalhos escritos, desenhados, recortados e modelados no desenvolvimento dos módulos e nas atividades próprias da gestão escolar, devendo esses trabalhos fazer parte permanentemente dos murais e quadros de avisos; materiais fabricados: aqueles de difícil confecção e, que portanto, devem ser comprados em lojas especializadas, como é o caso de um globo terrestre.

De acordo com o que propõe a metodologia, os cantinhos de aprendizagem são importantes na medida em que proporcionam aos alunos oportunidades de aprender através de processos indutivos, manipulando, observando, operando e trabalhando com os materiais disponíveis nos cantinhos; facilitam ao aluno pesquisar nos intervalos das aulas os assuntos que mais lhe chamam atenção ou lhe agradam e trabalhar por iniciativa própria em pequenos grupos, estimulando-se, assim, a responsabilidade e a individualização do ensino; ajudam o

professor a identificar as atitudes e vocações dos alunos; oferecem variedades de materiais que podem enriquecer e ampliar os conhecimentos dos alunos, proporcionando satisfação àqueles que tenham trabalhos incluídos nos cantinhos ao perceberem que seus colegas os utilizam nos seus aprendizados.

São essas as razões da existência dos cantinhos, o que propicia uma efetiva participação de todos no processo de aprendizagem proposto.

A Metodologia Ativa defende ainda a importância de se fortalecerem as relações entre escola e comunidade, no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos e projetar a escola na comunidade. É nesse sentido que a participação da comunidade é mais um elemento estratégico da metodologia que contribui para o atingimento dos seus objetivos. Esse processo é de responsabilidade do professor como agente educacional, pois, cada comunidade apresenta características e problemas muito peculiares, sobre as quais o professor deve procurar conhecer no sentido de que com isso essas informações possam dar maior sentido à sua prática pedagógica e criar um ambiente de bem-estar entre a escola e a comunidade. De acordo com a proposta, o professor deverá procurar estimular a cooperação dos pais nas atividades escolares, buscando relacionar a aprendizagem com o cotidiano da criança e projetá-la em direção à família e à comunidade.

As propostas buscam educar os alunos para a construção de uma identidade pessoal e cultural, tornando-os capazes de compreender a sociedade na qual vivem, de participar ativamente da mesma e de transformá-la. Desse modo, o processo educacional da Metodologia Ativa tem dupla direção: a primeira, no sentido de que a aprendizagem do aluno é afetada pelos acontecimentos e por tudo o que o rodeia e constitui sua cultura; a segunda na vertente de que os alunos, com sua aprendizagem, também influenciam o ambiente familiar e social.

Todos esses elementos, combinados e operacionalizados de forma eficaz, compõem a proposta da Metodologia da Escola Ativa como ação dentro do programa FUNDESCOLA.

## CAPÍTULO IV: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o modelo de pesquisa adotado e os procedimentos aplicados na produção deste trabalho. Por se tratar de um estudo que visa a explicitar como vem se processando a implementação e os resultados de um programa das políticas públicas no campo educacional, avidenciamos como preocupação primeira a necessidade de esclarecer, com suporte teórico sistemático, o conceito de pesquisa avaliativa. Em seguida apresentamos a caracterização deste modelo de pesquisa, expondo os aspectos e as estratégias que usamos no processo investigativo, bem como aqueles que constituem a abordagem da realidade em questão. Dando seqüência, faremos a abordagem instrumental, momento em que detalharemos o sujeito, os elementos e os instrumentos utilizados na pesquisa. Concluimos com os procedimentos utilizados na coleta e a forma como foram analisados os dados no sentido de alcançarmos o objetivo da pesquisa.

### 4.1 Abordagens conceitual e taxionômica da pesquisa avaliativa

A pesquisa avaliativa até bem pouco tempo estava voltada para análises no campo da economia, onde talvez a postura muito positivista tenha dado prioridade, durante algum tempo, a uma abordagem voltada para os métodos quantitativos. Tal concepção vem sendo revista, tendo-se em vista que uma análise avaliativa se caracteriza como

[...] instrumento de apoio ao trabalho de gestores de organizações públicas, na implementação de políticas, programas e projetos. Defende-se aqui a tese de que a utilização de estudos de avaliação de programas e projetos permite que o processo decisório seja dotado de maior racionalidade técnica e gerencial, pois estar-se-ia gerando um poderoso instrumento de aperfeiçoamento do processo decisório por meio do conhecimento sistemático organizado do funcionamento do programas, dos obstáculos existentes para sua implementação no campo gerencial e operacional, dos resultados esperados e não esperados, etc. Gestores e organizações públicas que utilizam instrumentos adequados de avaliação de programas e projetos tendem a obter maior qualidade no uso dos recursos. A partir de informações advindas de processo de avaliação, é possível identificar e incentivar os programas que funcionam com mais efetividade, eficiência e qualidade. Além disso, é possível orientar aqueles com fraco desempenho, no sentido de seu aperfeiçoamento, da correção de erros e da superação de obstáculos (SILVA, 2002, p.16).

Segundo Aguillar (1994), houve, em 1961, por ocasião do IV Congresso Pan-Americano de Serviço Social na cidade de San José de Costa Rica, uma iniciativa de se discutir a importância da avaliação no sentido de se alcançar com mais propriedade os objetivos dos programas ou projetos, obviamente capitaneados pelos ajustes que a avaliação poderia proporcionar.

A verdade é que os modelos tradicionais de avaliação, que enfocavam basicamente os aspectos quantitativos, não mais conseguiam acompanhar as implementações, execuções, resultados e impactos produzidos pelos muitos programas ou projetos que ora proporcionavam diversificados impactos qualitativos.

Nessa perspectiva, concebemos a pesquisa avaliativa como uma ferramenta estratégica e determinante para oferecer transparência às ações, permitindo que a sociedade civil possa conhecer e compreender as políticas implementadas para sua melhor qualidade de vida e, acima de tudo, que possa participar sugerindo modificações nas ações.

Nos primeiros anos do século XX ocorreram muitas ações de natureza pública nas áreas sociais da educação e da saúde, isso em função das demandas ocorridas pelos desequilíbrios causados pela primeira guerra mundial. No caso da educação, os programas foram voltados à alfabetização e profissionalização enquanto na saúde, houve programas mais voltados à redução da mortalidade infantil. Nesse período, as pesquisas ditas avaliativas tinham forte influência das ciências econômicas, matemáticas e biológicas, sendo esse talvez o motivo de as avaliações enfocarem mais os aspectos quantitativos.

No pós-segunda guerra, deu-se início ao chamado *welfare state* nas sociedades capitalistas avançadas como América do Norte e Europa Ocidental, introduzindo vários programas voltados para a educação, moradia, desenvolvimento urbano, treinamento ocupacional, capacitação tecnológica e ações preventivas de saúde<sup>9</sup>.

No Brasil foi um período em que a intervenção internacional intensificou-se, principalmente através do Banco Mundial. Em 1949, de acordo com Tommasi (1996), o Brasil recebeu seu primeiro empréstimo do Banco Mundial, no valor de 75 milhões de dólares. Entre 1949 e 1954, foram 194 milhões de dólares.

De 1954 até por volta dos anos 60, por problemas de discordância da política econômica e por motivos políticos, o Banco Mundial suspendeu seus empréstimos ao Brasil,

---

<sup>9</sup> *Welfare State*, segundo Souza (2001), é entendido como a mobilização da instituição Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas para o bem-estar da sua população. Segundo ainda o autor, nos países industrializados da América do Norte e da Europa Ocidental, surgiu e desenvolveu-se como um meio de compensar, por intermédio de políticas de cunho Keynesiano (políticas em que o poder público passa a exercer influência direta na regulação do mercado), a insuficiência do mercado em adequar os níveis oferta e demanda agregada, controlar politicamente as organizações de trabalhadores e capitalistas e ainda estimular a mobilização da força de trabalho.

Comentando ainda a partir de Souza (2001), vários teóricos como Michael Piore e Charles Sabel, em 1984 desenvolveram estudos referentes à América do Norte e à Europa Ocidental e chegaram à conclusão que a regulação da economia capitalista poderia ser realizada pelo *Welfare State*. Isso através de política macroeconômicas que pudessem garantir que as instituições fossem competentes na consolidação da produção de bens e serviços e, nesse sentido, o *Welfare State* pode ser considerado ainda um mecanismo de regulação da sociedade e mecanismo de controle político das classes trabalhadoras pelas classes capitalistas.

só retornando-os por volta dos anos 70, período em que o país se tornou o maior tomador de empréstimo do BIRD. Nos anos 80 novamente tornou-se difícil a relação entre o Banco Mundial e o Brasil, segundo Tommasi (1996), cedia e recusava parcialmente as pressões do Fundo Monetário Internacional – FMI.

No final dos anos 80 até meados de 90, a participação do Brasil nos empréstimos caiu acentuadamente em função de dois problemas: primeiro, a divergências de política econômica e a opção do Banco Mundial de investir fora da América Latina; e segundo, os crescentes problemas de gerenciamento de projetos pelas entidades executoras brasileiras.

Os numerosos empréstimos internacionais que o Brasil fez ao longo do século XX junto ao Banco Mundial fizeram surgir a necessidade de práticas avaliativas das políticas públicas nos programas financiados, muitas vezes até por exigência da própria instituição financeira. Essas avaliações, entretanto, restringiam-se a medir o alcance das metas estabelecidas e a adequação dos meios aos objetivos dos programas, numa atitude considerada positivista.

Segundo Silva (2001), a década de 80, apesar do destaque e exigência de avaliação de políticas e programas sociais no Brasil, foi marcada pela falta de acompanhamento e avaliação dos processos e dos impactos dos programas sociais.

Comenta Barreira (2002), a partir das afirmações de José Sulbrandt, assessor de políticas públicas do Projeto Regional das Nações Unidas para a América Latina e de Modernização do Estado, que, na América Latina, as políticas e programas sociais não eram avaliados sistematicamente, e, quando ocorria, a pesquisa não se processava com caráter profissional. Tal fato pode-se estender à realidade brasileira (SILVA, 2001).

Nesse contexto, o que na verdade podemos constatar é que a pesquisa avaliativa deve ser um processo sistemático durante a implementação dos programas ou projetos para subsidiar os ajustes sem os quais os programas dificilmente alcançariam seus objetivos. Com essa perspectiva, é compreensível que a pesquisa avaliativa de programas de políticas sociais só tenha sentido se seus resultados subsidiarem o alcance dos objetivos de se construir justiça social uma vez que a avaliação também instrumentaliza a sociedade para uma luta pela cidadania, assim,

A avaliação tem uma perspectiva política que deve ser resgatada no sentido de contribuir para garantir a efetivação e universalização dos direitos de cidadania, mas essa contribuição só se realiza quando os resultados por ela produzidos servem para instrumentalizar a população nessa luta por cidadania (SILVA, 2001, p. 18).

Não obstante os anos 80 terem sido considerados um período ruim para as pesquisas avaliativas, com o início da década de 1990, os gestores governamentais de diferentes países deram maior importância<sup>10</sup> aos estudos e pesquisas de avaliação, no intuito de buscar o aprimoramento das políticas públicas e, nesse sentido, uma gestão mais eficiente e eficaz. Assim, a pesquisa avaliativa ganha centralidade, demonstrando que:

Nesse contexto, aumentou a exigência de maior efetividade da ação pública, bem como a necessidade de avaliação mais rigorosa das atividades das políticas, programas e projetos, especialmente os de forte alcance social. Essas exigências têm favorecido o desenvolvimento de novos formatos institucionais no plano das relações intergovernamentais, bem como entre o governo e as organizações não-governamentais e, finalmente entre o setor público e o setor privado (SILVA, 2002, p.16).

Na verdade a pesquisa avaliativa, a partir da década de 90 teve como objetivo principal aumentar a efetividade das políticas públicas. Devemos reconhecer que as pesquisas de avaliação estimulam a aprendizagem e oferecem flexibilidade as ações especialmente quando a avaliação é realizada em processo, desse modo esse tipo de pesquisa pode ser concebida como instrumento de gestão pública.

A pesquisa avaliativa de programas ou projetos públicos pode ser orientada a partir de várias direções metodológicas. Neste trabalho, a apresentamos sob o ponto de vista de vários teóricos: Para Aguilar (1994), a pesquisa avaliativa, de forma geral, classifica-se segundo o momento em que propriamente se avalia, podendo ser realizada antes de se empreender o programa ou projeto, durante a execução do projeto (avaliação de gestão), e quando finda o programa ou projeto (avaliação de impacto).

Segundo o papel ou função, a avaliação pode ser somativa, ao ser aplicada na análise dos resultados de um programa ou projeto, e formativa, quando se realizar durante a execução do programa ou projeto.

Segundo a procedência do avaliador, a pesquisa pode ser externa, quando o avaliador não pertence aos quadros da instituição executora do programa ou projeto, e interna quando a avaliação é realizada com a participação de pessoas que pertencem à instituição executora. Ainda temos a auto-avaliação, a qual se realiza apenas com pessoas que pertencem à execução do programa.

---

<sup>10</sup> Tal importância na década de 90, segundo Silva (2002), deve-se ao encontro realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), na cidade de Cartagena em 1994, em que o Office Of Evaluation and Oversight (OVE) , ligado à presidência da instituição, recebeu dos países participantes a recomendação de dar prioridade à discussão e à construção de uma nova visão para o exercício da função avaliação.

Segundo os aspectos do programa ou projeto que se pretende avaliar, a pesquisa pode ser formal, aquela que atende aos componentes internos do programa ou projeto, e substantiva, aquela que trata das necessidades que afetam os beneficiários do programa.

Na visão de Arretch (2001), avaliam-se os programas ou projetos de política pública em termos de efetividade, eficácia e eficiência. A autora entende por efetividade a relação entre a implementação e os impactos de determinado programa ou projeto. A avaliação de eficácia verifica a relação entre objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados efetivos. Por avaliação da eficiência, entende ser a relação entre o esforço empreendido na implementação de determinado programa ou projeto e os resultados alcançados.

A classificação apresentada por Faria (2001), apesar de também focar eficiência, eficácia e efetividade, diferencia-se ao acrescentar mais etapas ao processo avaliativo, o que faz da seguinte forma: avaliação *ex-ante*, que consiste no levantamento das necessidades que irão orientar a elaboração e desenvolvimento do programa; avaliação da eficiência, que se destina ao acompanhamento e monitoramento dos programas ou projetos; avaliação de eficácia ou formativa, aplicada no acompanhamento do desempenho do programa para aprimorá-lo, e avaliação de efetividade, também chamada somativa ou *ex-post*, destinada a averiguar o alcance das metas.

Castro (1989), outra teórica do tema, classifica a avaliação em avaliação de processo, que visa à aferição da eficácia de um programa ou projeto, para avaliar em que medida ele foi ou está sendo implementado; avaliação de impactos, a qual analisa as mudanças provocadas pela implementação do programa ou projeto, a partir do critério de efetividade, e avaliação compreensiva, que sintetiza as finalidades das duas modalidades de avaliação anteriormente citada.

Essa autora propõe ainda uma classificação do ponto de vista temporal, em que divide a pesquisa avaliativa em retrospectiva, a qual analisa um programa ou projeto implementado no passado; prospectiva, que avalia as probabilidades futuras de desempenho de um programa ou projeto; formativa, feita durante a execução do programa, e finalmente, a interativa, a qual considera o antes e o depois da implementação do programa ou projeto.

Draibe (2001) classifica a pesquisa avaliativa primeiramente em relação ao aspecto temporal, em avaliação *ex-ante*, aquela que ocorre em geral durante as fases de preparação e formulação do programa ou projeto; avaliação *ex-post*, que se realiza concomitantemente ou após a realização de um programa ou projeto. Dentro dessa classificação encontra-se o objetivo de verificar os graus de eficiência e eficácia em que o

programa se desenvolve. Também há a avaliação da efetividade do programa, ou seja, seus impactos. A autora propõe ainda uma classificação segundo a natureza, que pode ser: avaliação de resultado e avaliação de processo, sendo a de resultado voltada para o cumprimento dos objetivos, enquanto a de processo é voltada para detectar que fatores, durante a implementação do programa ou projeto, facilitaram ou impediram o mesmo de atingir seus melhores resultados.

Silva (2001), comentando a classificação de Cohen e Franco, aponta os seguintes tipos de pesquisa avaliativa em função de quem a realiza: avaliação externa, aquela realizada por pessoas que não fazem parte da instituição executora do programa ou projeto; a avaliação interna, realizada por pessoas de dentro da instituição gestora do programa ou projeto, e a avaliação mista, aquela realizada com a combinação das avaliações interna e externa. Também considera a avaliação participativa, que tem como princípio minimizar a distância entre o avaliador e os beneficiários do programa ou projeto avaliado.

Em função da dimensão dos programas, Cohen e Franco consideram o número de pessoas envolvidas e o montante de recursos e nesse sentido, classificam a avaliação em de grandes programas e avaliação de pequenos programas.

Em função dos destinatários, os autores classificam a avaliação em três tipos: dirigentes superiores, responsáveis pela definição da política; dirigentes administradores, responsáveis pela alocação de recursos, e dirigentes técnicos, responsáveis pelas técnicas que são empregadas nos programas ou projetos.

Silva comenta também a classificação de Martin, segundo o qual a avaliação sistemática ou pesquisa avaliativa pode ser classificada em abordagem por objetivo, aquela que mede os efeitos ou resultados de um programa e pressupõe objetivos claro precisos e mensuráveis; abordagem pelos meios empregados, que visa medir a efetividade dos dispositivos e maximizar os meios utilizados em apoio aos objetivos; abordagem pelas necessidades fundamentais, a qual se interessa em saber se os efeitos de um programa satisfizeram ou não necessidades fundamentais; abordagem por processo, aquela que procura entender o programa e visa conduzir a dinâmica de seu ajustamento para otimizar o funcionamento do sistema; e abordagem por atores, que procura propiciar satisfação do contexto mediante a confrontação das estratégias dos atores.

Podemos observar, portanto, que a classificação da pesquisa avaliativa é diversificada, sendo explorados aspectos diferentes de autor a autor. Da mesma forma apresentam-se as concepções sobre avaliação, conforme explicitado a seguir.



Para Barreira (2002), o enfoque contemporâneo é de que a avaliação diz respeito ao julgamento do grau de eficiência, eficácia e efetividade das políticas e programas sociais. Já para Arretch (2001), avaliação é uma atribuição de valor, uma medida aprovando ou desaprovando uma política pública ou um programa público e social. Na concepção de Belloni (2003), avaliação é um processo de análise contextualizado que visa à compreensão de uma atividade fato ou coisas em todas as suas dimensões, objetivando o aperfeiçoamento.

Em Faria (2001), a pesquisa avaliativa tem três dimensões: do ponto de vista metodológico, a avaliação é uma atividade que compara dados de desempenho com um conjunto de metas; do ponto de vista da sua finalidade, a avaliação busca, através dos critérios de eficácia e efetividade dos programas, julgá-los e informar tal julgamento; e o terceiro ponto refere-se ao papel da avaliação, momento em que detectam eventuais falhas e se aferem os méritos dos programas durante sua elaboração. Faria entende a avaliação dos programas sociais como mecanismos de aprimoramento da sua capacidade de oferecer adequada atenção aos cidadãos.

Para Aguilar e Ander-Egg (1994), a avaliação

É uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados (1994, p. 31).

Segundo Scriven, a pesquisa avaliativa é uma atividade metodológica que

Consiste simplesmente na coleta e combinação de dados de trabalho mediante a definição de metas que proporcionem escalas comparativas ou numéricas, com o fim de justificar 1. os instrumentos de coleta de dados, 2. as valorações e 3. a seleção de metas (SCRIVEN apud AGUILAR; ANDER – EGG, 1994, p.26).

Segundo o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, a avaliação é

parte essencial do processo decisório institucional, porque produz informações relevantes para o aprimoramento das ações governamentais durante as diferentes etapas que compõem o ciclo básico de uma intervenção estatal (NEPP, 1999, p. 4).

A compreensão conceitual dos diversos autores nos remete ao entendimento de que a pesquisa avaliativa busca informações sobre o desempenho de políticas e programas

sociais de maneira que a análise dessas informações nos permita comparar dados e desempenho não somente de metas estabelecidas como também dos imprevisíveis acontecimentos nas fases anterior, durante e posterior da implementação do programa ou projeto, através de critérios pré-estabelecidos sistematizados e planejados, de forma que possamos, de maneira confiável, através dessa pesquisa social, fazer interferências conduzindo os programas e projetos ao aperfeiçoamento, o qual aponta para a concretização da justiça social.

Enquanto Barreira afirma que avaliar é um julgamento do grau de eficiência, eficácia e efetividade, Arretch (2001) diz que é uma atribuição de valor que aprova ou desaprova os programas; já em Aguilar e Ander-Egg (1994, p. 31), encontramos semelhanças em relação a Arretch, pois concebem a ação de avaliar com os objetivos de “[...] obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução) [...]”.

Maior distanciamento dos conceitos dos teóricos estudados encontramos em Scriven, pelo fato de conceituar de forma muito matemática, dando um sentido apenas de busca quantitativa ao referir-se a avaliação, vista como coleta e combinação de dados, objetivando proporcionar escalas comparativas ou numéricas.

#### **4.2 O modelo de pesquisa avaliativa**

O modelo de pesquisa avaliativa aqui proposto caracteriza-se como de caráter quali-quantitativa, na medida em que a entendemos na perspectiva de Silva (2001), ao afirmar que, em políticas públicas sociais, a avaliação deverá ultrapassar o caráter econômico e técnico fundamentado nos modelos funcionalistas ou racionalistas clássicos, os quais, nascidos nos Estados Unidos nos anos 60, definem a importância da avaliação no sentido de que ela apenas é uma análise de mensuração de objetivos e metas dos projetos.

Entendemos que, quando avaliamos política pública de natureza educacional, é prudente que se parta do princípio de que o social é dinâmico, atrelado à interação de muitos fatores que não podem ser previstos com exatidão matemática nem métodos econométricos. Muito menos a pesquisa avaliativa se restringe aos estudos de custo/benefício. Não mais se admite atualmente conceber a realidade social dissociada de seus atores, que são seus próprios construtores. Nesse contexto, “Avaliar programas sociais é se interrogar a seu respeito, tentar elucidar sua finalidade, a forma como são produzidos seus resultados e a que práticas sociais se articulam e reforçam” (ARRETCHE, 2001 apud SILVA, 2001, p.20)

Nessa perspectiva de avaliação de programas ou projetos de políticas públicas, pretendemos, neste trabalho, avaliar como acontece a implementação do projeto da Metodologia da Escola Ativa nas escolas com turmas multisseriadas da rede municipal de ensino na zona rural de Teresina, procurando visualizar se essa metodologia está sendo operacionalizada no sentido do alcance de seus objetivos, como também elucidar questões que possam ser relevantes aos executores do projeto.

A pesquisa avaliativa, a partir dos anos 1990, de acordo com Silva, surgiu como uma proposta de articular o método quantitativo ao qualitativo, porém neste trabalho de pesquisa, a ênfase é dada ao qualitativo, apesar de não se descartar que, na avaliação de políticas sociais, é pertinente a articulação entre os dois métodos, pois

A pesquisa social, em particular na pesquisa avaliativa, é uma articulação da dimensão quantitativa com a dimensão qualitativa, na perspectiva de que a realidade social também se expressa por quantidades, devendo seus significados serem interpretados numa perspectiva qualitativa (2001, p. 75).

Dentre as várias caracterizações aqui abordadas, no intuito de conhecermos a dimensão do tema e caracterizar esta pesquisa, destacamos a perspectiva de Aguillar e Ander-Egg (1994), que classificam a pesquisa avaliativa quanto ao momento da avaliação, ao papel ou função dessa avaliação, à procedência do avaliador e, finalmente, à observação dos aspectos do projeto.

Quanto ao momento, esta pesquisa se constitui como uma avaliação de gestão, também chamada de contínua ou concorrente. Isso porque se objetiva precisar até que ponto o projeto da Metodologia da Escola Ativa está sendo implementado de acordo com a proposta do Ministério da Educação via Programa FUNDESCOLA.

Concernente à função, trata-se aqui de um trabalho de avaliação formativa, vez que se realiza durante a execução do projeto.

De acordo com a procedência do avaliador esta pesquisa se identifica como avaliação mista uma vez que se processa por um avaliador externo ao órgão executor recebendo informações da equipe de trabalho de dentro da instituição executora, nesse caso o pessoal técnico do projeto na Secretaria Municipal de Educação – SEMEC.

Quanto aos aspectos do projeto, esta é uma avaliação de caráter formal por focalizar aos componentes internos do projeto. O que avaliamos é a coerência interna entre os componentes do projeto da Escola Ativa - aspectos técnicos da implementação, cobertura do projeto, aspectos estruturais e funcionais em nível municipal, rendimento da equipe de gestão e estrutura física das escolas.

### 4.3 As estratégias de investigação

Para a realização desta pesquisa avaliativa algumas etapas foram realizadas no sentido de desenvolver um estudo sistemático e planejado, com o intuito de buscar informações que pudessem satisfazer o objetivo geral e os específicos deste estudo, sendo essas etapas assim definidas:

1. Entendimento entre a pesquisadora e a equipe da instituição executora – SEMEC, momento em que foi discutida a maneira que deveríamos conduzir a pesquisa, enfocando a amostra das escolas, visitas, deslocamento do pesquisador, acesso físico às escolas e permanência do pesquisador em campo. Foi durante esta etapa que a equipe foi apresentada ao pesquisador.

2. Delimitou-se o “para quê” da pesquisa. O trabalho que realizamos tem como objetivo elucidar uma realidade de implementação do Projeto Escola Ativa nas escolas municipais de Teresina, no entanto acreditamos poder colaborar com a instituição executora do projeto – SEMEC, no sentido de verificar até que ponto estão sendo alcançados os objetivos e metas propostas pelo projeto, como a SEMEC está prestando tal serviço e como está modificando uma situação-problema de educação nas escolas de zona rural de Teresina. O intuito é de contribuirmos para que a instituição possa, a partir da realidade apresentada, fazer modificações em processo, caso as avalie como necessárias. Nesse contexto entendemos que a avaliação não se constitui em simples diagnóstico, e sim numa ferramenta utilizável na melhoria da implementação do projeto da Escola Ativa.

3. Na terceira etapa, determinamos os aspectos a serem pesquisados, os quais se constituíram da caracterização da pesquisa já detalhada anteriormente nos seus aspectos de avaliação de gestão em caráter misto e natureza formal não deixando de ressaltar o método qualiquantitativo.

4. Na quarta etapa fomos a campo, onde aplicamos questionários e fotografamos, anotando os aspectos da estrutura física das escolas e explorando o máximo o ambiente.

5. Entrevistamos a coordenadora do Projeto em nível municipal, abordando o contexto organizacional e funcional do projeto Escola Ativa.

6. Na sexta etapa, foi iniciada a tabulação dos dados coletados e a análise, dando cumprimento à busca de informações para balizar os resultados e conclusões.

No quadro 1 detalhamos o enfoque, as dimensões, os indicadores/variáveis e os instrumentos que utilizamos para a coleta de informações que nos permitiram as medições necessárias para o cumprimento do objetivo desta pesquisa.

<b>Enfoque</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores/Variáveis</b>	<b>Instrumentos</b>
Avaliação da implementação do projeto da Metodologia da Escola Ativa no contexto da zona rural de Teresina	1. Características do educando.	- O perfil do educando.	Questionários aplicados aos pais, professores e alunos.
	2. Aspectos técnicos da implementação	- Verificação da eficácia dos elementos de gestão: cantinho da aprendizagem, governo estudantil, capacitação de professores, interação escola/comunidade, guias ou módulos de aprendizagem e funcionamento dos microcentros.	Questionários aplicados aos alunos, professores e supervisores.
	3. Aspectos estrutural e funcional do projeto em nível municipal	- Contexto organizacional do projeto da Escola Ativa no órgão gestor	Entrevista semi-estruturada com a coordenação do projeto
	4. Rendimento do educador	- Habilidade dos professores na condução da metodologia da Escola Ativa; - Motivação dos professores; - Capacidade dos professores de aplicar seus conhecimentos práticos e teóricos; - Capacidade de organização da sala de aula; - Resolutividade dos professores em torno dos problemas existentes; - Forma de ingresso do professor no projeto;	Questionários aplicados aos pais, alunos e supervisores.
	5. Infra-estrutura das escolas	- As condições da estrutura física e equipamentos das escolas	Questionários aplicados aos pais, alunos e professores, complementados com registros fotográficos.

Quadro 1 – Aspecto estrutural da pesquisa.

#### 4.4 Abordagem instrumental da pesquisa

##### 4.4.1 O sujeito e os instrumentos de coleta de dados

Além da análise documental que compôs o referencial teórico sobre o projeto Escola Ativa, utilizamos questionários que combinaram perguntas abertas e fechadas no sentido de flexibilizar os resultados, com aplicação em contato direto junto aos professores, alunos, supervisores e pais de alunos. Também foi usada como instrumento a entrevista semi-estrutura com roteiro pré-estabelecido.

A aplicação desses questionários foi feita na amostra de cinco escolas escolhidas a partir de critérios como: proximidade de Teresina, acesso possível e funcionamento normal

dentro do calendário escolar. Essa amostra representa 40% do universo das treze escolas em funcionamento no Projeto. Do total de 172 alunos matriculados nas cinco escolas, segundo informação da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, trabalhamos com a amostra de 30% perfazendo um total de 51 alunos. Com relação aos professores, pelo fato de somarem apenas 10 no total das cinco escolas, sendo, portanto, um número relativamente pequeno no sentido de dar sustentação técnica, trabalhamos com todos, o que corresponde a 100% dos professores das cinco escolas. Quanto aos pais, os questionários foram aplicados a 51 deles exatamente o mesmo número de alunos pesquisados. As cinco escolas contam com três supervisores, os quais foram pesquisados também através de questionário.

No quadro 2, apresenta os elementos que fizeram parte da pesquisa: escolas, professores, supervisores e alunos. Quantificamos cada um, evidenciando o campo pesquisado.

Escolas	Professores	Supervisores	Total de alunos	Amostra de alunos	Turmas	
					1	2
					1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries
Angolá	02		48	14	07	07
Baixão do Carlos	02		29	09	05	04
Gurupá de Baixo	02		44	13	06	07
Gurupá de Cima	02		30	09	05	04
Serafim	02		21	06	03	03
<b>Total</b>	10	03	172	51	26	25

Quadro 2 – Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, ano 2005.  
Coordenação do Projeto Escola Ativa.

Além dos questionários, que nos forneceram dados importantes, trabalhamos com roteiro de entrevistas semi-estruturadas aplicadas com a gestora municipal do Projeto, o que nos possibilitou evidenciar o sistema gerencial decisório do objeto pesquisado.

Consideramos a entrevista um instrumento importante na coleta de dados uma vez que, como afirmam Ludke e André (1986), a entrevista dá a possibilidade de se aprofundarem os pontos levantados por outras técnicas. A importância da semi-estruturada deve-se ao fato de entendermos que

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

A opção pela entrevista semi-estruturada foi feita pelo fato de nos permitir uma maior liberdade possibilitando também maior flexibilidade, o que nos permitiu fazer, no tempo certo, as adaptações necessárias ao bom desempenho da pesquisa, apesar do uso de roteiro preestabelecido.

Nesse aspecto, acreditamos que as informações foram enriquecidas, pois a entrevistada, com sua espontaneidade, sua experiência, seu pensamento, participou mais efetivamente da investigação.

#### 4.4.2 Análise dos dados

A análise e interpretação dos dados coletados a partir dos questionários, entrevista semi-estruturada e anotações nos exigiram muita atenção, organização e minuciosa leitura, já que

O objetivo da análise é resumir as observações complementadas, de forma que estas permitam respostas às perguntas da pesquisa. O objetivo da interpretação é a procura do sentido mais amplo de tais respostas, através de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos (SELLTIZ, 1965, apud BARROS, 1990, p. 61).

Na análise, o primeiro momento foi de transcrição das anotações obtidas durante a coleta via instrumentos utilizados; num segundo momento, foi feita a seleção por dimensão, e no terceiro momento, fizemos uma seleção dos dados obtidos enquadrando-os nos indicadores por categoria para, em uma última providência, procedermos a um esquema de análise compatível com a natureza qualiquantitativa da pesquisa.

O trabalho se realizou a partir da seqüência das dimensões e respectivos indicadores apresentados no quadro 1 do item 4.3. E, para cada indicador/variável, foram analisadas as perguntas em cada um dos questionários (para professor, aluno, pais e supervisores) fazendo-se o “empilhamento” das respostas no intuito de identificar temas e relações comuns. Foi importante termos considerado de acordo com Ludke e André, que “[...] a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados (1986, p. 48)”.

Nossa opção por uma pesquisa de processo de implementação de projeto justifica-se pelo fato de considerarmos que a mesma capta de forma mais real as relações entre as variáveis pesquisadas, sejam elas dependentes (graus e forma da implementação), intervenientes (comportamento dos agentes envolvidos na implementação) ou independentes (estruturas de operação organizacional do projeto). Nesse sentido acreditamos ter podido, de forma mais

precisa acompanhar o processo e identificar os obstáculos e os elementos considerados facilitadores da implementação.

#### **4.4.3 Caracterização do espaço empírico da pesquisa**

Escola Angolá

##### **a) Histórico da escola**

Surgiu em 1950 com os primeiros moradores da comunidade Angola. Com o passar dos anos, muitos nasceram no local e lá permaneceram enquanto outros migraram para outras localidades.

Um dos mais antigos moradores dessa localidade, chamado, Antonio Alves Pereira, percebendo, durante muitos anos, os anseios dos seus vizinhos, resolveu ceder o alpendre de sua casa para que um professor de nome Manoel Ferreira pudesse ali reunir pessoas e dar suas aulas.

Ao longo dos anos, a demanda pela escola cresceu, e o referido fundador solicitou da Prefeitura Municipal de Teresina a construção de um prédio escolar. Para isso, Antônio Alves doou parte de suas terras e concretizou o sonho de muitos moradores com a inauguração da escola em 1970. O senhor Manoel conseguiu que uma de suas filhas, Bernadete Alves Pereira, fosse contratada para o cargo de responsável pela escola, onde exercia também a função de professora.

Com o passar dos anos a escola passou a ser monitorada pelos técnicos da SEMEC, os quais detectaram a necessidade de um apoio técnico para assessorar a professora Bernadete. Nesse período, 1999, foi indicada a senhora Maria das Dores Sousa Neta.

No ano 2000, a escola integrou-se ao Projeto Escola Ativa passando a utilizar uma metodologia especializada que atendesse à realidade daquela comunidade da zona rural de Teresina. Com a implantação do projeto, as famílias ficaram surpreendidas com o sistema de turmas multisseriada, no entanto, tão logo se iniciou a divulgação do projeto acompanhada de uma prévia conscientização, a comunidade passou a compreender a metodologia e a assimilar a necessidade da mesma.

Atualmente a escola já está pequena para atender à demanda e tem como parceira forte os pais de alunos, os quais demonstram confiança e respeito pela escola dos seus filhos e pela equipe que lá trabalha difundido a cultura e semeando o conhecimento na construção do “saber”.

##### **b) Perfil socioeconômico e cultural da escola**

As famílias que compõem a comunidade Angolá encontram-se, segundo relatório da SEMEC, compreendidas na faixa etária entre 27 e 48 anos. Possuem formação religiosa com



base no Catolicismo. A formação escolar dos pais está, em 98%, nas primeiras séries do ensino fundamental.

As residências, em 90%, são próprias e construídas de taipa com cobertura de palha ou telha. Dispõem de energia elétrica, consomem água de poço e não possuem instalações hidráulica e sanitária adequadas. Também não dispõem de coleta de lixo, sendo este queimado.

Os alunos da escola Angolá são, de acordo com relatório da SEMEC, dinâmicos e participativos. No último relatório (ano 2004) tiveram índice de aprovação 79,16% e, em distorção idade /série, 15,21%. A grande maioria, em torno de 90%, dos alunos adora as atividades que envolvem leitura e estão diariamente visitando o cantinho de leitura.

A escola tem 02 professores e 01 supervisor. Uma das professoras possui formação superior em pedagogia e a outra tem ensino médio pedagógico. Apenas uma professora reside na comunidade. No quadro administrativo, há dois servidores: um agente de portaria e uma auxiliar de serviços (zeladora e merendeira), dos quais um é analfabeto e a outra tem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série incompleto. Residem na própria localidade.

#### c) Instalações / equipamentos

A Escola Angolá possui uma sala de aula, uma cantina, dois banheiros e um depósito. Os equipamentos são quatro estantes, um fichário, um armário de aço, um mimeógrafo a álcool, um fogão, um aparelho de som, um freezer, uma TV, um vídeo-cassete, carteiras e um bebedouro elétrico.

#### d) Recursos financeiros

Segundo relatório SEMEC, a escola, anualmente, tem um repasse do PDDE (Programa de Dinheiro Direto à Escola) de R\$ 600,00 (seiscentos reais) e duas parcelas de R\$ 1.125,00 (hum mil, cento e vinte e cinco reais) provenientes do fundo rotativo, para uma clientela de 30 alunos do ensino fundamental. Os repasses são utilizados para aquisição de material de consumo (expediente/limpeza) necessários para o funcionamento normal da escola e também para manutenção, pequenos reparos e conservação. Tais recursos são aprovados pelo Conselho Escolar, e a prestação de contas é feita junto à comunidade escolar e à Secretaria Municipal de Educação.



Figura 1 - Escola Angolá



Figura 2 - Escola Angolá





Figura 3 - Escola Angolá



Figura 4 - Escola Angolá

## Escola Baixão do Carlos

### a) Histórico da escola

A escola Baixão do Carlos teve sua origem em 1986, por iniciativa de um jovem de nome Antônio Severo de Sousa, que residia na comunidade e ensinava um grupo de crianças em uma casa onde também se celebravam as missas comunitárias. A origem do nome “Baixão do Carlos” deve-se a referência à localização das terras baixas, as quais, durante o período das chuvas, ficavam inundadas, sendo que Carlos foi o primeiro proprietário e morador daquelas terras.

Em agosto de 1999, a localidade foi visitada pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação já com o objetivo de ali implantar o Projeto Escola Ativa, uma vez que a demanda não permitia o funcionamento com turmas seriadas. No ano 2000, consolida-se a implantação do projeto atendendo a turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries no sistema multisseriado, iniciando-se com 53 crianças distribuídas nos dois turnos e nas citadas séries.

### b) Perfil socioeconômico e cultural da escola

As famílias dos alunos encontram-se na faixa etária entre 22 a 42 anos, todas com base religiosa no Catolicismo.

As residências, conforme relatório da SEMEC, são próprias, construídas de taipa com cobertura de palha ou telha, dispondo de energia elétrica. A água é de poço e nas casas não existe instalações hidráulica e sanitária, também não havendo coleta de lixo, cujo destino é a queima. A formação escolar dos pais é de forma incompleta, estudaram até as primeiras séries do ensino fundamental.

Na escola Baixão do Carlos, no ano de 2004, registrou-se 3,12% de distorção idade/série e uma evasão escolar também de 3,12%.

A escola possui duas professoras sendo uma com formação pedagógica. e também uma equipe administrativa formada por dois agentes de portaria, uma zeladora e merendeira.

### c) Instalações / equipamentos

A escola dispõe de duas salas de aula, uma cantina, dois banheiros, um depósito e um pátio. Os equipamentos são quatro estantes, um fichário, um armário de aço, um fogão, um freezer, uma geladeira, uma TV e videocassete, um aparelho de som e um mimeógrafo a álcool.

### d) Recursos financeiros

A Escola Baixão do Carlos, anualmente, recebe repasse do PDDE (Programa de Dinheiro Direto à Escola) num montante de R\$ 600,00 (seiscentos reais) e duas parcelas de R\$



1.125,00 (Hum mil cento e vinte cinco reais) proveniente do Fundo Rotativo para uma clientela de 40 alunos do ensino fundamental.

Esses recursos, embora poucos, são utilizados para aquisição de material de consumo (expediente/limpeza) necessário ao funcionamento normal da escola, manutenção e conservação e pequenos reparos. Os referidos recursos são controlados e fiscalizados pelo Conselho Escolar, sendo a prestação de contas feita junto à comunidade escolar e junto à Secretaria Municipal de Educação.



Figura 5 - Escola Baixão do Carlos



Figura 6 - Escola Baixão do Carlos



Figura 7 - Escola Baixão do Carlos



Figura 8 - Escola Baixão do Carlos

## Escola Gurupá de Baixo

### a) Histórico da escola

A Escola Municipal “Gurupá de Baixo” teve sua origem a partir da doação de um terreno pelo Sr. Raimundo Soares da Silva. No dia 25 de agosto de 1984, foi inaugurada, iniciando suas atividades pedagógicas com vinte e cinco alunos de pré-escola, sendo que, a partir de 1986, passou a atender também a 3ª série.

A partir do ano de 2002 a escola implantou a proposta pedagógica do Projeto Escola Ativa atendendo a cinquenta alunos nos níveis de pré-escola, alfabetização e de 1ª a 4ª série no sistema multisseriado, funcionando nos dois turnos.

### b) Perfil socioeconômico e cultural da escola

De acordo com relatório da SEMEC, as famílias estão compreendidas na faixa etária entre 27 a 37 anos, tendo por base religiosa o Catolicismo. São constituídas por trabalhadores rurais com renda inferior a um salário mínimo. O nível de escolaridade está geralmente nas primeiras séries do ensino fundamental.

As residências, próprias, são, na sua maioria, construídas de taipa com cobertura de palha ou telha. A energia elétrica está disponível na localidade, e a grande maioria das casas tem ligação, porém não dispõem de instalações hidráulica e sanitária e nem coleta de lixo, sendo que o mesmo é geralmente queimado.

Os alunos estão na sua maioria com idade que corresponde à série cursada, deixando nesse sentido a distorção idade/série em apenas 1,23% e a evasão em 5,55%, de acordo com dados da SEMEC (relatório consolidado de dados 2003-2004).

Os professores possuem formação superior em pedagogia, e os funcionários que compõem a equipe da escola são agente de portaria e auxiliar de serviço (zeladora e merendeira).

### c) Instalações / equipamentos

A Escola Gurupá de Baixo tem uma sala de aula, uma cantina, dois banheiros, um depósito e um pátio. Em termos de equipamentos a escola dispõe de quatro estantes abertas, um fichário, uma TV e vídeo-cassete, uma máquina de escrever, um fogão, uma geladeira, um freezer, um bebedouro elétrico, um aparelho de som e um mimeógrafo a álcool.

### d) Recursos financeiros

A escola recebe, por ano, um repasse do PDDE (Programa de Dinheiro Direto à Escola) de R\$ 600,00 (seiscentos reais) e duas parcelas de R\$ 1.125,00 (hum mil, cento e vinte e cinco reais) provenientes do Fundo Rotativo. Tais recursos são aprovados e fiscalizados pelo Conselho Escolar, e a prestação de contas é feita junto à comunidade escolar e à Secretaria Municipal de Educação.





Figura 9 - Escola Gurupá de Baixo



Figura 10 - Escola Gurupá de Baixo





Figura 11 - Escola Gurupá de Baixo



Figura 12 - Escola Gurupá de Baixo

## Escola Gurupá de Cima

### a) Histórico da escola

A Escola Municipal Gurupá de Cima foi implantada no dia 15 de agosto de 1977. Inicialmente funcionou na casa da professora Maria do Socorro somente com 1ª e 2ª série e mantinha 30 alunos estudando em dois períodos.

A sede própria foi construída só em 1982 a 22 km do centro urbano de Teresina sendo inaugurada em 25 de agosto de 1984. O nome é da própria localidade.

### b) Perfil socioeconômico e cultural da escola

Os alunos são de famílias com pais na faixa etária entre 30 e 40 anos, os quais tem como base religiosa o Catolicismo Como forma de lazer, freqüentar as novenas e fazem festejos.

As residências são próprias e, na grande maioria construídas de taipa com cobertura de palha ou telha, dispõem de energia elétrica, consomem água de poço e não há instalações hidráulica e sanitária. Também não existe a coleta de lixo, sendo uma prática da comunidade queimá-lo.

O nível de escolaridade das famílias é o ensino fundamental incompleto. São trabalhadores rurais e a renda esta em torno de um salário mínimo.

Os dois professores possuem formação pedagógica e residência própria localidade o que facilita a interação escola/comunidade. A equipe é também formada por um agente de portaria e uma zeladora e merendeira os quais possuem baixa escolaridade e residem na própria comunidade.

### c) Instalações/equipamentos

A Escola Gurupá de Cima, na sua estrutura física, dispõe de uma sala de aula, cantina, dois banheiros, um depósito e um pátio. Uma reforma no ano de 2005 deu mais conforto aos alunos. Quanto aos equipamentos, dispõe de quatro estantes abertos, um fichário, carteiras escolares, uma máquina de escrever, um fogão, um freezer, uma TV, um vídeo cassete e um aparelho de som.

### d) Recursos financeiros

A Escola Municipal Gurupá de Cima tem aporte anual de recursos pelo PDDE (Programa de Dinheiro Direto à Escola) na ordem de R\$ 600,00 (seiscentos reais) e duas parcelas de R\$ 1.125,00 (hum mil e cento e vinte e cinco reais) provenientes do Fundo Rotativo. Tais recursos são empregados para aquisição de material de consumo (expediente /limpeza) necessários ao funcionamento normal da escola e manutenção, conservação e pequenos reparos



da escola. Tais recursos são fiscalizados pelo Conselho Escolar e a prestação de contas é feita junto à comunidade escolar e à Secretaria Municipal de Educação.



Figura 13 - Escola Gurupá de Cima



Figura 14 - Escola Gurupá de Cima



Figura 15 - Gurupá de Cima



Figura 16 - Gurupá de Cima

## Escola Serafim

### a) Histórico da escola

A primeira escola na localidade Serafim foi criada em 1970, na casa do Sr. Francisco Severiano Azevedo, conhecido por Chico Severiano. Funcionava nos turnos da tarde, com crianças de 07 a 14 anos, da noite, com o mobral para adultos.

Em 1975, a escola criada por Chico Severiano foi desativada por falta de remuneração para o Sr. Chico Severiano, o qual não dispunha de recursos financeiros para fazer a manutenção da mesma.

A comunidade, por iniciativa própria, no ano de 1982, construiu uma casa de palha para que lá funcionasse uma escola, mas, apenas em 1985, o Sr. João Virgílio dos Santos, proprietário de terras, doou meio hectare para construção definitiva da escola. Em 1986, a escola foi construída e recebeu o nome de Escola Municipal Serafim em referencia a localidade de mesmo nome.

Apenas no ano 2000, foi implantado o Projeto Escola Ativa, atendendo turmas de 1ª a 4ª série no sistema multisseriado. O projeto iniciou com 36 alunos distribuídos nos dois turnos e nas referidas séries.

### b) Perfil socioeconômico e cultural da escola

As famílias dos alunos da escola Serafim estão inseridas na faixa etária entre 26 e 42 anos, e tem base religiosa no Catolicismo.

A escolaridade dos pais de alunos encontra-se no ensino fundamental incompleto sendo a grande maioria sem nenhuma formação (analfabetos).

A maioria possui residência própria, construídas de taipa com cobertura de palha ou telha. Dispõem de fornecimento de energia elétrica e consomem água de poço, mas não possuem instalações hidráulica e sanitária. A coleta de lixo é inexistente, sendo cultura da localidade a queima.

As famílias que residem na localidade vivem da lavoura e tem renda menor que um salário mínimo.

Os alunos da escola Serafim, no ano de 2004, tinham uma distorção idade/série de 4,76% e 0% de evasão escolar, conforme dados do relatório consolidado da SEMEC.

A Escola Serafim tem dois professores com curso normal superior residentes na própria comunidade, o que, de certa forma, facilita a interação escola/comunidade. A equipe de apoio administrativo constitui-se de um agente de portaria e duas auxiliares de serviço (zeladora e merendeira), os quais possuem baixo nível de escolaridade.



c) Instalações/equipamentos

A escola Serafim dispõe de duas salas de aula, uma cantina, dois banheiros, um depósito e um pátio. Em termos de equipamentos, dispõe de quatro estantes abertas, um armário de aço, um freezer vertical, uma TV, um vídeo-cassete, um fogão, um mimeógrafo a álcool e um aparelho de som.

d) Recursos financeiros

A Escola Municipal Serafim tem anualmente um aporte financeiro da ordem de R\$ 600,00 (seiscentos reais) provenientes do PDDE (Programa de Dinheiro Direto à Escola) e duas parcelas de R\$ 1.125,00 (hum mil cento e vinte e cinco reais) advindos do Fundo Rotativo. Esses recursos são utilizados para aquisição de material do consumo (expediente e limpeza) necessários ao funcionamento normal da escola e manutenção e conservação através de pequenos reparos. Todos esses reparos são fiscalizados pelo Conselho Escolar, e a prestação de contas é feita à comunidade escolar e junto à Secretaria Municipal de Educação.



Figura 17 - Escola Serafim



Figura 18 – Escola Serafim



Figura 19 - Escola Serafim



Figura 20 - Escola Serafim

## **CAPÍTULO V: A ESCOLA ATIVA COMO ESTRATÉGIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA EM ESCOLA RURAL DE TERESINA**

Neste capítulo, apresentamos as análises interpretativas dos dados obtidos junto aos sujeitos que participam da realidade objeto desta pesquisa, bem como descrevemos os espaços físicos das escolas onde desenvolvemos as observações da implementação da proposta educativa estudada, ou seja, a Metodologia da Escola Ativa, procurando registrar as condições materiais e humanas que contribuem para a concretização dos objetivos e fins da proposta.

Evidenciaremos, como foco central, neste momento, os aspectos qualitativos dos dados analisados, os quais nos revelam as características do objeto investigado nas dimensionalidades com que foram estruturados, ao tempo em que discutiremos as dificuldades e as satisfações e/ou insatisfações detectadas através dos dados extraídos dos depoimentos e relatos dos alunos, pais, professores e supervisores, os quais codificamos respectivamente de (A), (Pa), (P) e (S).

Além das informações dadas diretamente por esses sujeitos interlocutores da pesquisa, os aspectos técnicos da Metodologia da Escola Ativa também constituem temas das análises apresentadas neste capítulo, abordados em sua estrutura e funcionamento enquanto componentes de um projeto educativo implementado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, explicitando-se ainda sua posição na estrutura organizacional dessa instituição.

Primeiramente, o que os dados analisados nos revelaram sobre as características dos alunos que participam do projeto. Com base nesses dados, discutiremos as dificuldades e as satisfações ou insatisfações desses alunos.

Na seqüência, abordamos os aspectos técnicos da implementação do projeto, analisando todos os elementos de gestão da metodologia: o governo estudantil, os guias de aprendizagem, os cantinhos de aprendizagem, a articulação escola/comunidade, os microcentros e a capacitação de professores. Em seguida, analisamos o aspecto estrutural e funcional do Projeto Escola Ativa dentro da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, a partir de uma entrevista com a coordenadora do projeto, a qual codificamos de (C).



Finalizamos com uma análise do rendimento do educador na metodologia, enfocando a habilidade dos professores na condução da metodologia da escola ativa, a motivação, a capacidade de aplicarem seus conhecimentos práticos e teóricos, capacidade de organização da sala de aula, de resolutividade diante dos problemas existentes. Analisaremos também como se deu o ingresso do professor no projeto e também as condições de infraestrutura das escolas na visão dos alunos, professores e supervisores.

### 5.1 Característica do educando

Sobre o educando beneficiado pelo Projeto Escola Ativa, os dados revelaram que 41% dos alunos encontram-se na 4ª série, 29% estão na 2ª série, 16% na 3ª série e os 14% restantes na 1ª série. A faixa etária de maior concentração está entre 7 e 10 anos e concentra-se na quarta série, constituindo realmente público-alvo da proposta do projeto, o qual também propõe salas multisseriadas e ensino flexível.

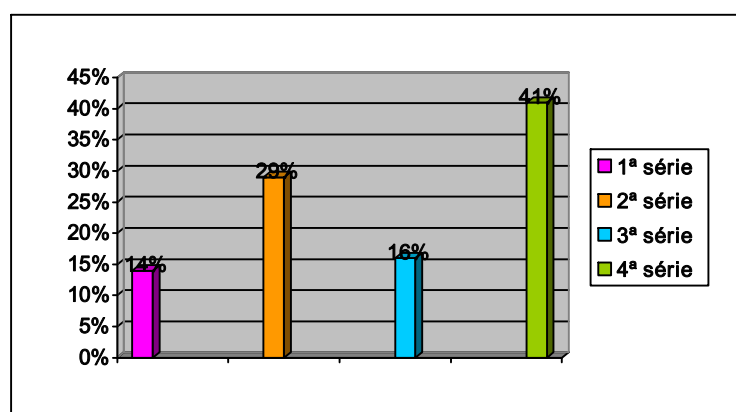


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por série

Na proposta do Projeto Escola Ativa para escolas da zona rural, é previsto ausência de alunos em função do trabalho no campo desenvolvido pelos pais, pois na maioria dos casos, os alunos os ajudam nessa atividade. Tal realidade é trabalhada através da flexibilidade de acompanhamento com os guias de aprendizagem, o que garante o avanço desses alunos, apesar das ausências. Ao questionarmos os alunos sobre se ajudam ou não os pais no trabalho do campo, 49% responderam que sim, muito embora os professores e os pais, quando solicitados a responder sobre a mesma questão, entrarem em contradição com os alunos. O que constatamos é que pais e professores escamoteiam tal realidade, pois ela os constrangem-se. Não obstante, aqueles 49% dos alunos não se prejudicam com as curtas ausências em sala de aula. Neste aspecto, há um alcance da proposta do projeto em relação à referida realidade do trabalho dos alunos no campo junto aos pais. Nesse sentido, é percebida

a eficiência, em parte, alcançada através do ensino individualizado e promoção automática, ferramentas próprias da metodologia, em substituição às tradicionais fichas de acompanhamento.

Outros dados importantes revelados nos questionários dizem respeito às dificuldades dos alunos ao perguntarmos qual a sua maior dificuldade na escola. Os alunos A1, A2, A3 e A4 responderam respectivamente:

*“A mia maior dificuldade é na produção de texto”.*

*“Tenho dificuldade em português”.*

*“A compreensão do guia de estudo sociais”.*

*“Tenho dificuldade de aprender na matéria matemática”.*

Conforme visualizamos no gráfico abaixo, acordando com a resposta de A1, encontram-se 40% dos alunos pesquisados, 34% concordam com A2, 9% responderam igual a A3, enquanto 17% afirmaram ter dificuldade em matemática.

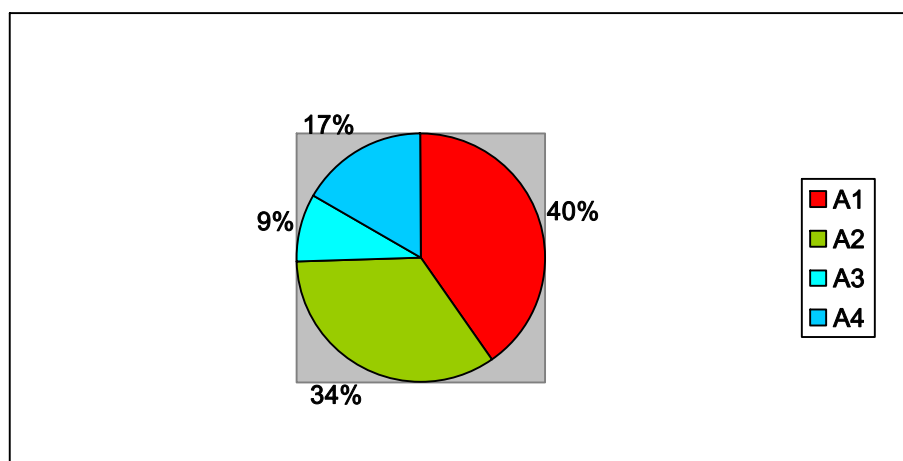


Gráfico 2 – Dificuldades encontradas pelos alunos na escola

Percebe-se que a maior dificuldade encontra-se em português cujo percentual fica em torno de 74%, levando-se em consideração que produção de texto é parte importante nessa disciplina. Nosso questionamento, feito separadamente, teve o propósito de observarmos a questão da produção de texto, uma vez que a metodologia enfatiza bastante a importância de as crianças evoluírem nesse sentido. Também superar dificuldades com o português e a matemática faz parte dos objetivos da metodologia, que prioriza as operações aritméticas básicas e busca, nos estudos sociais, o aprendizado com a própria realidade do aluno.

Ao observarmos as dificuldades relatadas pelos alunos, perguntamos se já tinham repetido o ano e, caso a resposta fosse afirmativa, pedimos que justificasse a sua resposta.

Como resultados, quatro alunos, dentre os cinqüenta e um questionados, responderam da seguinte forma:

- (A1) *“Eu não gostava da escola”*  
 (A2) *“Minha residência era temporária”*  
 (A3) *“É porque fiz alfabetização o ano passado”*  
 (A4) *“Sim porque eu não sabia ler”*.

Ao serem questionados se estão satisfeitos com a maneira de ensinar de seus professores, 94% responderam que sim e os 6% que se mostravam insatisfeitos demonstraram que tal insatisfação é com relação ao sistema multisseriado, uma vez que reivindicam mais salas de aula, apontando para a dificuldade de várias séries na mesma sala.

O sistema multisseriado tem, nesse sentido, aprovação da grande maioria, levando-nos a acreditar que a realidade apresenta resultado positivo, uma vez que se vem resolvendo o problema da falta de salas de aula exatamente com a implementação do sistema multisseriado, o que possibilita, temporariamente, atender à demanda existente.

Dos 51 alunos pesquisados, 41 afirmam que só faltam às aulas quando estão doentes ou estão ajudando os pais, o que demonstra um nível elevado de satisfação com a escola. Os pais reforçam tal afirmativa quando 76% deles expressam que consideram seus filhos satisfeitos e justificam-se com afirmativas aqui transcritas literalmente como as seguintes:

- (Pa1) *“Porque mia filha acha os professores bons”*.  
 (Pa2) *“Porque os professores, facilitam no aprender”*  
 (Pa3) *“Porque meu filho esta aprendendo a ler e escrever”*  
 (Pa4) *“Sim na escola não falta material”*  
 (Pa5) *“Na escola além de aprender a ler e escrever, ele se torna cidadão melhor”*  
 (Pa6) *“Meu filho acha bom a escola perto de casa”*

Além dessas justificativas a satisfação dos pais está ligada à ajuda que os filhos, já alfabetizados, lhes proporcionam; isso porque, segundo 82% desses pais, os seus filhos já os ajudam com as compras, fazendo, lista, leitura de bulas de remédio e de receitas de bolos. Já para os professores, dos 10 pesquisados sobre o aproveitamento geral dos alunos com a metodologia, dois afirmaram ser ótimo, dois apontaram-no como regular e seis garantiram-no como bom. De acordo com esses professores, o melhor aproveitamento encontra-se em português e matemática, contraditoriamente com o que afirmaram os alunos em um outro momento, quando 74% e 17% dos alunos declararam sentir mais dificuldade exatamente nessas matérias respectivamente.

Para os professores, apesar das dificuldades encontradas pelos alunos, há avanços quanto ao objetivo proposto pelo projeto de que esses alunos possam melhorar a qualidade de suas vidas, compreendendo o que lêem e fazendo corretamente as operações matemáticas, muito embora tais objetivos envolvam outros aspectos, como comunicar-se bem através da escrita e da palavra, desenvolver sentimentos cívicos e democráticos, observar a própria realidade e, com ela, aprender a resolver os problemas do cotidiano. Analisando as dificuldades desses alunos frente à implementação da metodologia, podemos perceber, através daquilo que é mostrado pelos dados quantitativos, que é preciso avançar nesse novo tipo de escola. Não é adequado continuar oferecendo a mesma coisa sempre, pois a população rural carece de um novo paradigma educacional que se apodere das escolas e comunidades. O projeto Escola Ativa, no aspecto satisfação e aproveitamento dos alunos, alcança em parte os objetivos da proposta, embora as justificativas de satisfação não sejam 100% compatíveis com o alcance dos objetivos do projeto.

O gráfico a seguir ilustra, na visão dos professores exposta acima, o nível de aproveitamento dos alunos com a implementação da Metodologia Ativa.

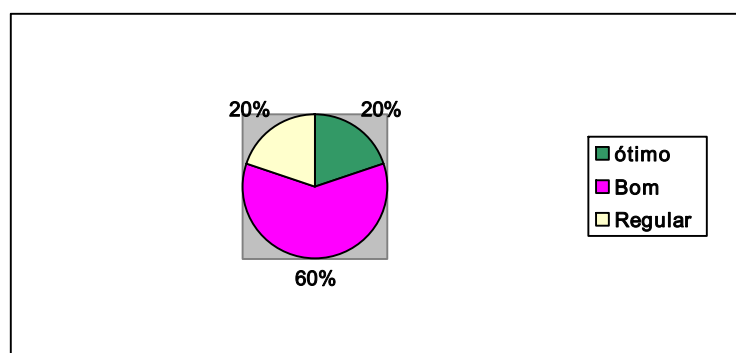


Gráfico 3 – Nível de aproveitamento dos alunos com a Metodologia Ativa, segundo os professores

Ao apresentarmos as características dos alunos beneficiados pela implementação do Projeto Escola Ativa é importante que ressaltemos a situação econômica desses alunos, uma vez que o nível de renda familiar é um dado preponderante na qualidade de vida e nas possibilidades de melhor acesso ao conhecimento, muito embora a proposta do projeto esteja voltada para população rural e escolas de poucos recursos. Foi importante estabelecermos em que nível essas famílias de alunos se encontram, o que percebem mensalmente e como vivem. De acordo com o que revelaram os dados, 100% das famílias dos alunos encontram-se com renda entre um e dois salários mínimos, e 90% enfatizam que não é renda fixa, pois estão

contando com o recebimento de alguns benefícios do governo, como bolsa-família e vale-gás. O gráfico a seguir demonstra essa situação.

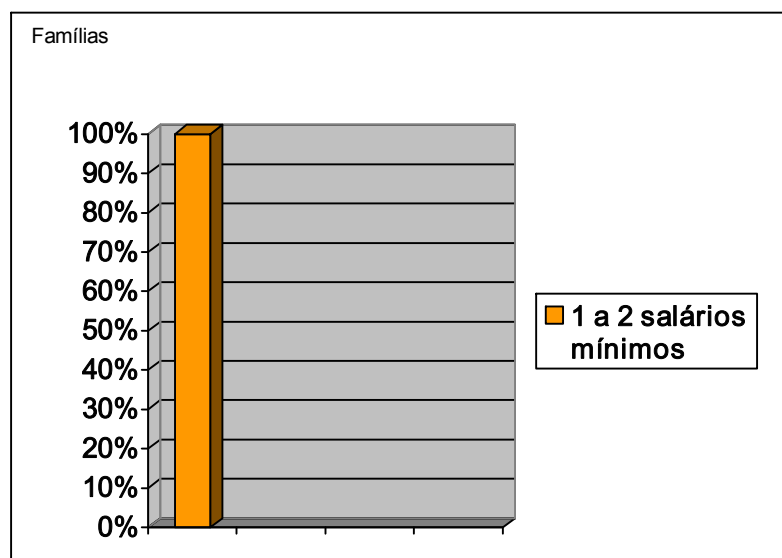


Gráfico 4 – Renda familiar dos alunos do Projeto.

## 5.2. Características dos aspectos técnicos

A metodologia da Escola Ativa utiliza-se de elementos de gestão os quais se tornam instrumentos para o desempenho técnico do projeto. São elementos que, utilizados de maneira eficaz, tornaram-se ferramentas imprescindíveis na busca dos objetivos do projeto, mudando as práticas de ensino e aprendizagem em nível de sala de aula, trazendo o aluno ao centro das atenções como sujeito ativo e participante do seu próprio processo de aprendizagem e pondo em prática conceitos como criatividade, aprendizagem cooperativa, aprendizagem ativa e participativa.

Durante este trabalho de pesquisa, buscamos analisar o funcionamento dos elementos de gestão a partir dos dados apresentados pela pesquisa, os quais revelaram o seguinte

### 5.2.1 Governo estudantil

É uma ferramenta importante da metodologia, pois conduz os alunos à auto-gestão escolar e, segundo a proposta da metodologia, é factível afirmar que

[...] é uma estratégia curricular que favorece o desenvolvimento afetivo, social e moral dos alunos por meio de situações vivenciais. Trata-se de uma organização dos alunos e para os alunos que garante sua participação ativa e democrática na vida escolar, estimula-os a participar, impulsiona-os a se envolverem em atividades comunitárias e ajuda-os a satisfazer a necessidade e solucionar problemas da escola. Promove a participação e o trabalho cooperativo entre os alunos e os inicia

na vida comunitária. Educa-os para a liberdade, a paz, a tolerância, o respeito mútuo, a convivência sadia, a solidariedade, a cooperação, a tomada de decisões e a autonomia, entendida como a liberdade que têm para agir livremente assumindo as responsabilidades necessárias. Forma a criança para cumprir deveres e exercitar seus direitos, para que, no futuro, desempenhe com responsabilidade os papéis de adultos. (BOLETIM TÉCNICO, 1999, p. 56).

Os dados nos revelaram que 61% dos alunos encontram-se satisfeitos com o funcionamento do governo estudantil, conforme expõe o gráfico a seguir:

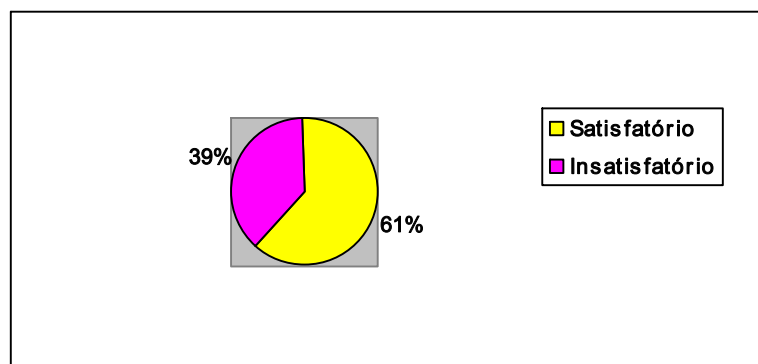


Gráfico 5 - Nível de satisfação dos alunos com o desempenho do governo estudantil

O percentual de 39% de insatisfação deve-se ao funcionamento dos componentes desse elemento de gestão (livro de confidências, ficha de controle de presença, caixa de sugestão, livro de participação, caixa de compromisso e comitês). Tais componentes desempenham diversificadas funções na operacionalização da metodologia, conforme já explicitado no Capítulo III, item 3.3 deste trabalho. Ficou claro que para os 61% declarados satisfeitos o desempenho dos componentes do governo estudantil está diretamente ligado a esse nível de satisfação.

O funcionamento dos componentes do elemento governo estudantil apresenta a seguinte performance: 53% dos alunos afirmam que o livro de confidências funciona adequadamente, 78% dizem que a ficha de controle funciona adequadamente, 74% afirmam que a caixa de sugestão funciona adequadamente, 67% concordam que o livro de participação funciona adequadamente, 65% afirmam que a caixa de compromisso funciona adequadamente e 80% revelam que os comitês funcionam adequadamente. O gráfico a seguir revela o exposto.

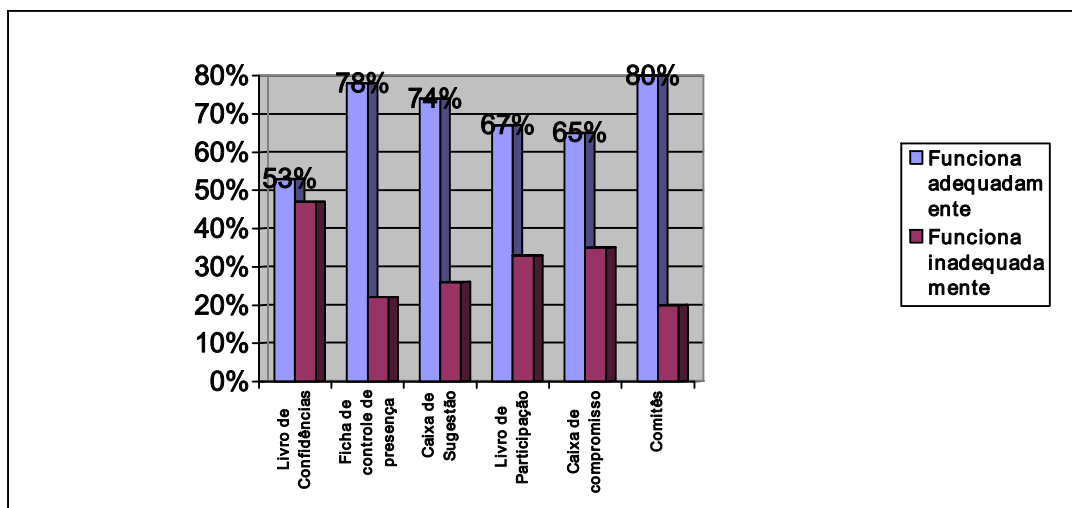


Gráfico 6 - Tendências dos componentes do Governo Estudantil Segundo os alunos

O questionamento acerca do funcionamento adequado ou não dos componentes não foi pesquisado apenas com os alunos, e quando partimos para pesquisar com a supervisão, encontramos os seguintes aspectos: o livro de confidências, para os supervisores, não tem funcionamento adequado em 100% das escolas pesquisadas; a ficha de controle de presença não funciona em 60% das escolas pesquisadas; a caixa de sugestão não funciona em 70% das escolas pesquisadas; o livro de participação não funciona em 100% das escolas pesquisadas; a caixa de compromisso não funciona em 60% das escolas pesquisadas e os comitês não funcionam adequadamente em 40% das escolas pesquisadas.

O funcionamento adequado para cada um dos componentes implica no atingimento das finalidades do projeto, ou seja, o livro de confidências deve funcionar como uma agenda na qual o aluno expressa suas inquietações, desejos, problemas, o que gosta, o que não gosta, o que pensa e etc., enfim, faz um relato da sua vida. Com esse instrumento, o professor estaria subsidiado para um melhor conhecimento do aluno, tornando-se apto a melhor ajudá-lo no desenvolvimento emocional, intelectual e afetivo, além de estimular o aluno a escrever, expressando-se com sinceridade.

No projeto Escola Ativa, embora 53% alunos considerem que o componente livro de confidências funcione adequadamente, os supervisores acham que, em nenhuma das escolas pesquisadas, tal componente funciona. E entre os professores, 60% admitem que o componente funciona inadequadamente, ficando, pois, 40% deles com uma opinião contrária à dos supervisores.

Percebemos, pela análise dos dados, existir uma maior proximidade na opinião de supervisores e professores, os quais estabelecem uma crítica mais consciente por conhecerem a finalidade do componente tendo com isso, a possibilidade de aferir seu desempenho junto ao

projeto. Os alunos opinam de maneira inconsistente, pois, ao questionarmos sobre o conhecimento da finalidade dos componentes, 100% deles não têm conhecimento, o que justifica a fragilidade nas suas afirmativas.

Em relação à ficha de controle de presença, 78% dos alunos acham que a mesma funciona adequadamente. Continuamos a admitir a inconsistência das afirmativas, uma vez que os alunos desconhecem os objetivos da ficha frente à metodologia, os quais consistem na estimulação do senso de responsabilidade e na consciência da necessidade de ir à escola pelo gosto de fazê-lo e não por obrigação. Tais objetivos também não foram internalizados, o que leva os alunos, na sua maioria (78%), a afirmarem que a ficha de controle de presença funciona adequadamente na sua escola sem que a utilizem adequadamente. Na visão mais consciente e crítica dos supervisores, em 60% das escolas pesquisadas, ou seja, três dentre as cinco, o componente não funciona e, nesse sentido, a opinião dos professores converge para a dos supervisores.

A caixa de sugestões é um componente que objetiva estreitar a comunicação entre alunos e professores oferecendo aos tímidos uma maior possibilidade de se expressarem nas suas inquietações. Também é, para a maioria dos alunos (74%), um componente que tem funcionamento adequado, no entanto, pelos mesmos motivos expostos anteriormente, a opinião desses alunos é frágil por desconhecerem os objetivos do componente.

Para os supervisores, o componente não funciona em 70% das escolas pesquisadas sendo que os professores divergem dessa opinião ao afirmarem que, em apenas duas escolas, os componentes não têm funcionamento adequado.

Notamos que os professores manifestaram certo constrangimento diante da maioria dos questionamentos. Assim, preferem acreditar que o desempenho dos componentes é melhor do que o observado pela supervisão, numa atitude defensiva em relação ao seu trabalho.

O livro de participação tem um papel preponderante no desenvolvimento da metodologia, uma vez que subsidia o professor no acompanhamento dos trabalhos com qualidade excepcional realizados pelos alunos para, posteriormente, em um evento realizado pela escola (“o dia das conquistas”), torná-los conhecidos por todos através de suas divulgações para a comunidade. A importância desse componente está na identificação de talentos individuais, possibilitando ao professor orientar os alunos nas suas aptidões pessoais, além de também estimulá-los na superação das dificuldades, evitando a evasão escolar pela ausência de motivação.



Na opinião de 67% dos alunos, o componente funciona adequadamente, porém, ao questionarmos sobre os talentos já revelados na escola, foram enfáticos em afirmar que nunca ninguém revelou nenhum talento, o que revela uma descaracterização do componente, que não alcança seu objetivo. Para os supervisores, o livro de participação não funciona em 100% das escolas pesquisadas, o que demonstra coerência com a afirmativa dos alunos e, nesse aspecto, 100% dos professores concordam com os supervisores, nos levando a concluir que o quesito criatividade, nos alunos, não tem sido estimulado o suficiente para que desenvolvam trabalhos excepcionais.

A caixa de compromissos é um componente que objetiva estimular o comprometimento voluntário dos alunos através de sua própria iniciativa de afirmar responsabilidade. Com relação a esse componente, o papel do professor restringe-se a estimular, orientar e valorizar os esforços e decisões tomadas por cada aluno. Para 65% dos alunos, o componente funciona adequadamente, muito embora a grande maioria deles (cerca de 87%) nunca tenha firmado nenhum compromisso com a caixa, demonstrando, mais uma vez, fragilidade na afirmação do funcionamento desse componente. Os supervisores afirmaram que o componente não funciona em 60% das escolas pesquisadas, ou seja, em três das cinco escolas pesquisadas, enquanto 50% dos professores admitem que o componente não funcione adequadamente.

Os dados sobre o funcionamento do componente nos levam a perceber que, no quesito autonomia e iniciativa, que os alunos deveriam desenvolver, como proposta pela Metodologia Ativa, não se alcança um nível satisfatório.

Os comitês são os representantes mais expressivos da auto-gestão e representam, dentro do governo estudantil, um componente fundamental de participação efetiva dos alunos na administração da escola. Estes comitês são equipes formadas com alunos de diferentes séries sob a coordenação de uma liderança, a qual deverá procurar não impor tarefas a seus companheiros, uma vez que os próprios integrantes decidem suas responsabilidades e assumem suas funções junto ao comitê de que decidiu participar.

O papel do professor junto ao desenvolvimento dos trabalhos a serem realizados pelos comitês é garantir que seus alunos estejam no lugar certo, ou seja, no comitê em que demonstrarem maior habilidade para participar, dentro das opções tais como comitê de Ciências, de Saúde e Estudos Sociais etc.

Para 80% dos alunos das cinco escolas pesquisadas, os comitês têm funcionamento adequado, ou seja, cumprem seus objetivos junto à gestão escolar. Já para os supervisores, em 40% das escolas pesquisadas, o componente não funciona, enquanto 50%

dos professores, afirmam que os comitês não têm funcionamento adequado em nenhuma das escolas, o que revela contradição em relação ao exposto pelos supervisores e pelos alunos.

Em função do papel da supervisão e do conhecimento demonstrado por ela em relação à metodologia do Projeto da Escola Ativa, somos levados a acreditar em uma crítica mais próxima da realidade, pelo nível de consciência demonstrada ao longo da nossa convivência no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, o gráfico abaixo expõe a opinião dos supervisores em relação ao percentual de escolas em que os componentes do Governo Estudantil não funcionam.

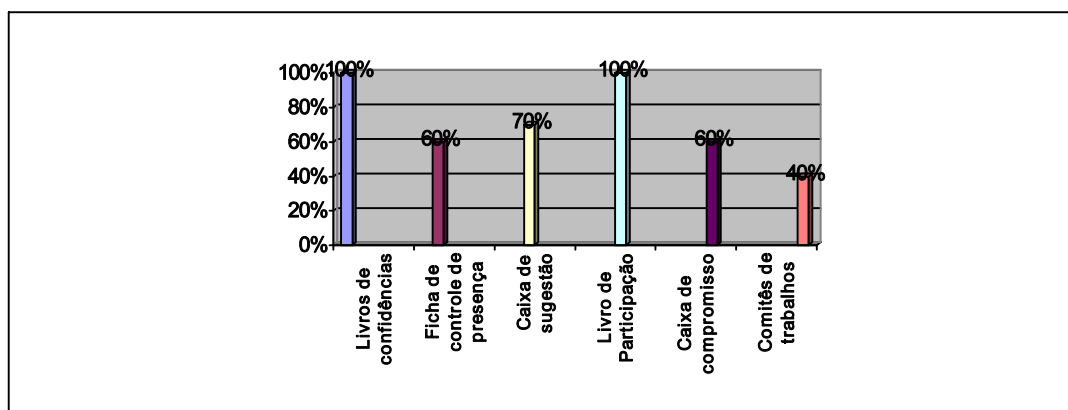


Gráfico 7 – Percentual de escolas em que os componentes do governo estudantil não funcionam, segundo os supervisores.

Diante do que revelaram os dados, o Projeto da Escola Ativa, na zona rural de Teresina, encontra limitações nos seus aspectos técnicos em decorrência de fatos que poderemos elencar a partir do não cumprimento dos objetivos dos componentes do governo estudantil, de um dos principais elementos de gestão da metodologia.

As implicações do não funcionamento do livro de confidências é os alunos não expressarem, para os professores, os seus sentimentos, desejos e problemas. Nas escolas, isso tem um impacto nos docentes, causando certa alienação expressada no pouco conhecimento sobre a realidade desses alunos, os quais se tornam fechados e deixam, muitas vezes, de serem ajudados pelos professores nas suas angústias do cotidiano em função de uma realidade tão adversa por nós observada em que, infelizmente, estão inseridas aquelas crianças.

Ao conversamos com algumas crianças, percebemos angústias como as reveladas nas seguintes falas: “Minha mãe está muito doente”, “meu pai já está em São Paulo há dois anos”, dentre outras que não foram registradas nos questionários. Foi possível observar que, em alguns casos, essas angústias podem ter ligação direta com o aproveitamento do aluno em sala de aula.

A ficha de controle de presença, que não funciona, segundo os supervisores, em 60% das nossas escolas, também tem conseqüências negativas, uma vez que os alunos, nas três escolas em que não funciona o componente, são extremamente sem pontualidade e com pouca responsabilidade em relação a isso. Demonstram ainda desmotivação com relação ao prazer de estar na escola, revelando que ali estão porque são obrigados pelos pais. Os comportamentos percebidos, nesse sentido, seriam factualmente minimizados com o funcionamento do componente, uma vez que foi criado pela metodologia com esse intuito. Das cinco escolas pesquisadas, apenas duas tem um funcionamento regular do componente, havendo assim um longo espaço para melhoria no funcionamento dessa ferramenta.

Para a caixa de sugestão, a situação é ainda mais adversa, uma vez que, das cinco escolas praticamente em quatro esse componente não funciona, e, em função disso a conseqüência observada nas nossas escolas, é uma grande falha na comunicação professor/aluno, o que seria minimizado com o funcionamento deste componente, o qual disponibiliza, diariamente, as demandas e sugestões dos alunos para que os professores tomem conhecimento. O resultado do fraco desempenho desse componente é observado na pouca participação dos alunos mais tímidos exatamente aqueles que se negam a dar sugestões para o funcionamento da escola.

O livro de participação não funciona em nenhuma das escolas pesquisadas, havendo, como conseqüência certa apatia nos alunos com relação à criatividade. Nas escolas não encontramos nenhum trabalho expressivo elaborado pelos alunos que pudesse ser fruto de estimulação dessa criatividade.

A criatividade é um objetivo básico para o bom desempenho do componente, de maneira que os alunos pudessem expressar, durante o ano, aptidões individuais e motivação para a criatividade. Com isso, os professores detectariam talentos dentro da sala de aula, o que, infelizmente, não tem acontecido nas escolas da zona rural de Teresina que trabalham com a Metodologia Ativa.

A caixa de compromisso, assim como a ficha de controle de presença, não funciona em três das cinco escolas pesquisadas, demonstrando despreparo dos alunos no quesito participação. A função da caixa de compromisso é, literalmente, trazer o aluno para cooperar com a gestão da escola, entendendo-se por cooperar operar com algo ou alguém. Nesse aspecto, os alunos deveriam operar junto aos professores e aos demais agentes (zeladores, vigias) no seu processo educativo, comprometendo-se e firmando compromisso claro com seu desenvolvimento.

Entretanto os dados demonstram ausências significativas de desempenho dessa ferramenta, uma vez que os alunos não desenvolvem ainda o que ela propõe, ou seja, alunos criativos, que não se limitem às atividades que o professor lhes pede, alunos expressem sempre seu ponto de vista que se organizem, desempenhando importante papel na gestão escolar, enfim, alunos com o desenvolvimento do espírito de cooperação, respeito mútuo, solidariedade e disciplina.

Nas escolas pesquisadas, o desempenho desse importante componente do governo estudantil é tímido, demonstrando uma frágil internalização por parte dos alunos da importância de pôr em prática os pressupostos desta ferramenta.

O funcionamento dos comitês nas escolas está presente, de acordo com os supervisores, em três das cinco escolas pesquisadas, muito embora o funcionamento seja considerado incipiente quando comparamos o que acontece na realidade das escolas com os objetivos do comitê frente à metodologia. Não encontramos, nas três escolas apontadas pelos supervisores, nenhuma organização de comitês de trabalho. Na realidade, os alunos não demonstram iniciativa e autonomia, características fundamentais para a operacionalidade dos comitês. Vale ressaltar que existe uma realidade atrás dos dados quantitativos que não é exposta através dos questionários, mas que nos é revelada pela observação. Essa realidade diz respeito ao funcionamento dos componentes do governo estudantil.

Os comitês de trabalho representam o aspecto mais transparente do desenvolvimento da gestão escolar, sendo pouco provável que uma escola que não atinja níveis satisfatórios de funcionamento dos outros componentes do governo estudantil possa, nesse componente, ter desempenho razoável. Isso se deve ao fato de os comitês de trabalho terem como objetivo identificar as necessidades da escola e estabelecer ações que venham a satisfazer a essas necessidades. Os comitês de trabalho exigem do aluno autonomia e iniciativa de organização para implementação de ações no sentido de dar funcionalidade administrativa à escola. Na análise que fizemos a partir dos dados revelados acerca do funcionamento dos componentes do governo estudantil, não visualizamos o alcance dos objetivos dos comitês, uma vez que eles refletem, de maneira geral, a auto-gestão escolar, a qual é incipiente nas escolas pesquisadas.

### **5.2.2 Os guias de aprendizagem**

Os guias ou módulos de aprendizagem para a Metodologia Ativa são, de acordo com o estabelecido na proposta do Projeto Escolas Ativa

[...] textos que facilitam o desenvolvimento de um processo de aprendizagem centrado no aluno, com os módulos, é possível desenvolver os temas fundamentais do plano de aula das matérias curriculares básicas enfatizando temas relacionados às necessidades e características das comunidades às quais se dirigem. Os módulos permitem a introdução de adequações aos currículos nacionais. Os módulos procuram, de modo geral dinamizar uma metodologia ativa e participativa levando em consideração fatores, elementos, insumos e/ou estratégias que possam melhorar os resultados da aprendizagem (BOLETIM TÉCNICO, 1999, p. 88)

Segundo os supervisores das cinco escolas pesquisadas, os guias apresentam o seguinte desempenho: em 100% das escolas, os guias cumprem seus objetivos, uma vez que são motivadores, ou seja, os alunos, através desse elemento, tornam-se mais motivados ao estudo e também têm facilitado o seu aprendizado, pois os guias dinamizam os materiais didáticos dos cantinhos de aprendizagem, proporcionando fontes adicionais para aquisição e ampliação de conhecimentos, além de assegurar ao aluno mais tempo em atividade de aprendizagem, pois não exige que o professor passe informações rotineiras, gerando certa independência ao aluno. Os guias também permitem que os alunos desenvolvam seus conhecimentos de linguagem e alcancem uma aprendizagem significativa, além de dinamizarem os outros elementos da metodologia.

Por outro lado a opinião dos professores não corresponde ao que foi exposto pelos supervisores. Para os 10 professores, em apenas 40% das escolas, os guias de aprendizagem cumprem seus objetivos, ou seja, isso ocorre em duas das cinco escolas pesquisadas. Ao serem questionados sobre o porquê desse percentual, os professores afirmam que existem guias complicados para o nível dos alunos. No entanto, esquecem que tais guias são flexíveis e podem ser dinamizados a partir do plano de aula do professor, o que pode conduzir os temas a partir das necessidades da comunidade e possibilidade de alcance desses alunos.

Na opinião de 82% dos alunos pesquisados, os guias são motivadores, sendo que, para 86% desses alunos, eles facilitam a aprendizagem, para 84% os guias os ajudam muito a desenvolver seus conhecimentos de linguagem, enquanto 70% afirmam que esse componente dinamiza os outros elementos da metodologia.

O gráfico a seguir expõe a opinião de supervisores e professores em relação ao funcionamento dos guias nas escolas pesquisadas. Observamos divergências nessas opiniões, no entanto, os professores, pelo fato de trabalharem diretamente com esses instrumentos comentados, têm uma visão mais realística sobre o desempenho desses elementos de gestão.

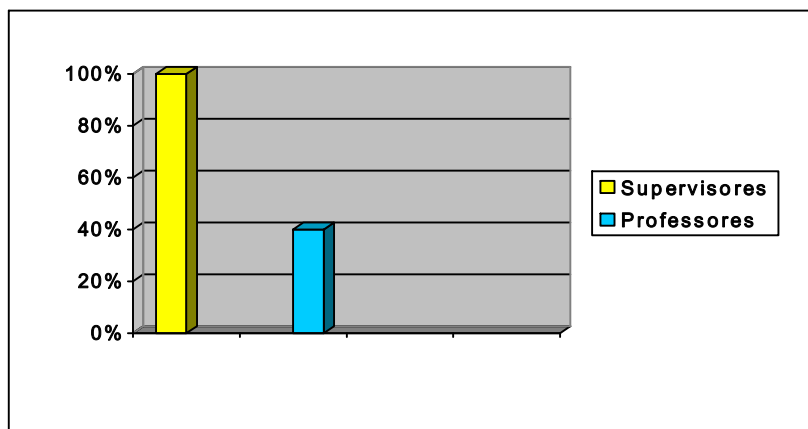


Gráfico 8 – Percentual de escolas em que os guias de aprendizagem funcionam, na opinião de supervisores e professores.

Na realidade, o dado revelado pelos professores é preocupante, uma vez que, em três das cinco escolas pesquisadas, os guias não alcançam seus objetivos. Isso é traduzido pela não centralidade do processo de aprendizagem no aluno e, assim, eles estão perdendo a oportunidade de avançar no seu próprio ritmo. Sem os guias, a aprendizagem cooperativa não acontece, não desenvolvendo a capacidade dos alunos de pensar e de racionar criticamente. Os guias de aprendizagem também não estão sendo aplicados pelos alunos em situações do seu cotidiano, principalmente com sua família e comunidade.

Vale ressaltar que, quando não utilizados corretamente, os guias deixam de funcionar como instrumentos que permitem ao aluno uma aprendizagem seqüenciada, adequada a um plano de estudos e de conteúdos compatíveis com seu nível de desenvolvimento. Isso porque esses guias desenvolvem os temas adequando-os aos níveis de recursos e necessidades de cada comunidade escolar.

Nas escolas da zona rural de Teresina, os professores, de acordo com as suas próprias revelações, não utilizam os guias de maneira que possam ajudá-los no planejamento e desenvolvimento das aulas, embora, em escolas multisseriadas, como no caso das escolas da zona rural de Teresina, sejam ferramentas essenciais para o seu trabalho.

### 5.2.3 Cantinhos de aprendizagem

Constitui um importante elemento de gestão da metodologia, permitindo aos alunos observar, comparar, operar, experimentar, pesquisar, aplicar e manusear objetos reais em espaços por eles mesmos organizados e disponíveis para pesquisa. Os cantinhos devem, de acordo com a proposta, organizados na sala de aula para cada matéria básica do plano de aula. Os materiais devem ser fornecidos pelos alunos e pela comunidade e, em geral, incluem materiais de diversas categorias, como insetos secos, grãos de feijão, isqueiros, potes,

colheres, peneiras, instrumentos de medição, materiais produzidos pelos alunos - como textos escritos e desenhos-globo terrestre, plantas naturais, mapas, aquários etc.

A metodologia propõe a organização de cantinhos como o de Ciências Naturais, o de Ciências Sociais, o de Linguagem, o de Matemática e o de Estética.

Nas escolas, 100% dos supervisores pesquisados afirmam que os cantinhos desempenham bem sua função. As três afirmativas seguintes traduzem o pensamento dos supervisores:

*(S1) “Os alunos estão sempre recorrendo aos cantinhos para realizar atividades dos guias de aprendizagem”.*

*(S2) “Os alunos sempre são solicitados a pesquisar, ou seja, utilizar algum elemento presente no cantinho para realizarem a atividade proposta no guia de aprendizagem”.*

*(S3) “Os alunos estão sempre sendo solicitados a pesquisar ou fazer relação pedagógica entre os estudos dos guias e os cantinhos, favorecendo o aluno a pesquisar com a manipulação de materiais”.*

Na opinião de 90% dos professores, os cantinhos funcionam satisfatoriamente, ou seja, cumprem seus objetivos, e todos eles contam com material suficiente, muito embora os professores dêem destaque ao cantinho de linguagem e matemática.

Segundo os professores, os cantinhos realmente cumprem seus objetivos, pois ajudam a metodologia, facilitando o aprendizado. Ao serem questionados sobre o funcionamento dos cantinhos nas escolas, cinco professores deram os seguintes depoimentos aqui, transcritos literalmente:

*(P1) “Os cantinhos são importantes na medida em que relacionam teoria e prática”.*

*(P2) “É um material concreto e que os alunos podem manusear”.*

*(P3) “Todos os alunos sentem-se motivados, participam e têm curiosidade em aprender e manusear os objetos”.*

*(P4) “Levam os alunos à vivência de várias situações de aprendizagem”*

*(P5) “Os cantinhos facilitam a pesquisa e o aprendizado”.*

As opiniões dos alunos convergem para a dos supervisores e professores, uma vez que 92% desses alunos afirmam que os cantinhos funcionam bem, destacando o cantinho de linguagem e o de matemática. Não obstante, todos os cantinhos têm material suficiente para funcionar bem e assim o fazem. O que na realidade se observou corrobora com as opiniões de supervisores, professores e alunos.

Os dados quantitativos apontaram para os percentuais de aprovação do funcionamento dos cantinhos em 100% dos supervisores, 90% dos professores e 92% dos alunos, como mostra o gráfico a seguir:

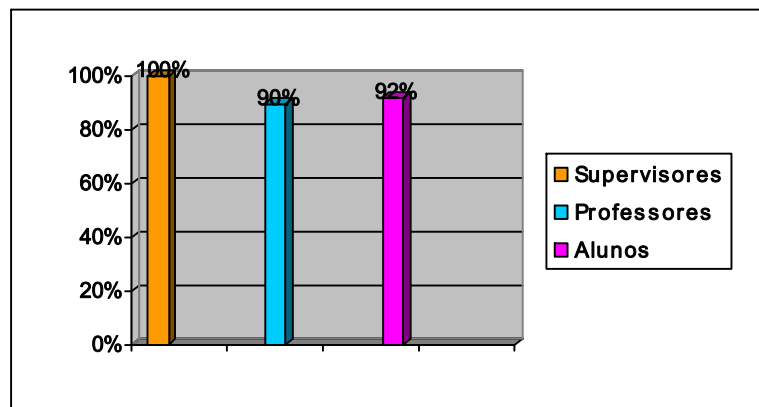


Gráfico 9 – Nível de satisfação (%) dos supervisores, professores e alunos com o funcionamento dos cantinhos de aprendizagem.

É interessante observar que o elemento cantinho de aprendizagem, mesmo sendo de responsabilidade dos alunos, tem um bom funcionamento, em face de outros instrumentos, que também dependem dos alunos não funcionarem da mesma forma, como é o caso dos componentes do governo estudantil. Em todas as cinco escolas pesquisadas, registramos fotograficamente os cantinhos, que se apresentam com bastante material e bem organizados. No nosso entendimento, são uma forma de o grupo evoluir na criatividade e autonomia, muito embora ainda existam limitações que se evidenciam no desempenho de outros elementos de gestão.

#### 5.2.4 Articulação escola e comunidade

A educação, segundo a Escola Nova, deve sempre promover a formação integral do aluno, situando a aprendizagem no seu contexto sociopolítico e cultural. É partindo desse princípio que o Projeto Escola Ativa, tendo por base a própria Escola Nova, propõe a articulação entre escola e comunidade, pois, no processo educacional, tanto os acontecimentos como tudo em volta do aluno têm influência direta na sua aprendizagem. Através dessa articulação o professor conhece a realidade em que atua, suas características, procurando desenvolver sua prática pedagógica de forma a garantir o bem-estar dos alunos e da comunidade.

O professor, trabalhando nessa metodologia, pode utilizar instrumentos adequados para promover essa articulação, como o croqui ou mapa da comunidade, o registro de informações familiares e o calendário da produção. Os alunos também têm um papel importante na articulação e podem desempenhar atividades que beneficiem sua comunidade, como recuperar elementos culturais representativos e empreender ações de saúde, saneamento, nutrição, preservação do meio ambiente etc.



Para a Metodologia Ativa importa que o professor, a instituição, alunos, pais, ex-alunos, vizinhos e autoridades de modo geral possam contribuir para melhorar a vida da comunidade e a gestão da escola a partir de sua própria cultura local. Na realidade, o professor tem a grande responsabilidade de estreitar as relações entre a escola e a comunidade, visando estimular a cooperação dos pais nas atividades escolares, orientando-os a relacionar a aprendizagem com o cotidiano da criança e projetá-la em direção da família e da comunidade.

Ao indagarmos os professores sobre a articulação entre escola e comunidade, 60% deles afirmaram que a comunidade participa da “vida” da escola; os 40% restantes foram enfáticos ao dizerem que tal participação só diz respeito às festas realizadas na escola. Destacamos que a articulação que propõe o Projeto Escola Ativa não é tão simplista e restrita a “momentos festivos”, já que a participação da comunidade busca a efetiva relação de acompanhamento da gestão escolar, do desempenho dos alunos, doação de material para os cantinhos e, enfim, o estreitamento dos laços com a escola de maneira que o cotidiano da comunidade se insira na construção do conhecimento dos alunos.

Para os 40% dos professores insatisfeitos com essa relação, é necessária uma atitude reflexiva em torno do problema, uma vez que a responsabilidade maior é do próprio professor, que tem como missão articular, de forma comprometida, essa relação. Quanto a isso, a realidade é que, nas escolas, há limitações culturais dos pais, fruto de um paradigma educacional em que a responsabilidade de educar cabe somente à escola, o que fragiliza a realidade da zona rural de Teresina.

Na opinião de 86% dos alunos, a participação da comunidade é vista de forma simplista em virtude da falta de conhecimento acerca da verdadeira participação proposta pelo projeto, de maneira que se restringem a afirmar que seus pais, sempre que são chamados, vão à escola, sendo preciso somente a professora chamá-los.

### **5.2.5 Microcentros**

Os microcentros têm como objetivos principais socializar experiências e buscar soluções conjuntas para os obstáculos detectados. São elementos estratégicos da Escola Ativa, que oportunizam aos professores momentos de auto-avaliação, intercâmbio de experiências, construção de novos conhecimentos e também discussão com os colegas sobre as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem que cada um enfrenta no seu dia-a-dia. É uma estratégia que deve ter a participação efetiva de todos os envolvidos, desde o planejamento até a execução do encontro.

Questionamos os supervisores das escolas pesquisadas sobre o funcionamento desses microcentros, e eles afirmaram que trabalham no planejamento e coordenação dos encontros, sendo que os mesmos acontecem mensalmente e funcionam de maneira a promover a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos. As opiniões foram expressas pelos supervisores da seguinte forma:

*(S1) “Na elaboração e planejamento dos microcentros, incluem-se momentos de reflexão”.*

*(S2) “Os microcentros são planejados também com o objetivo de promover, através da socialização, o intercâmbio de experiências entre os professores”.*

*(S3) “Nos encontros sempre é oportunizado o esclarecimento de dúvidas, trocas e/ou relato de experiências bem como oficinas de aprendizagem”.*

*(S4) “Na pauta está incluído o momento de socialização de experiências”.*

*(S5) “Buscamos trabalhar em cima das dificuldades dos professores através de oficinas pedagógicas”.*

Em relação à opinião dos professores sobre os microcentros, 80% deles afirmaram ter desempenho satisfatório, justificando-se com a opinião de que a proposta dos microcentros ajuda todos os professores a tomarem conhecimento do perfil de cada escola que participa do projeto, dos problemas e das soluções que são encaminhadas para solucionar as dificuldades.

O gráfico a seguir representa o exposto:

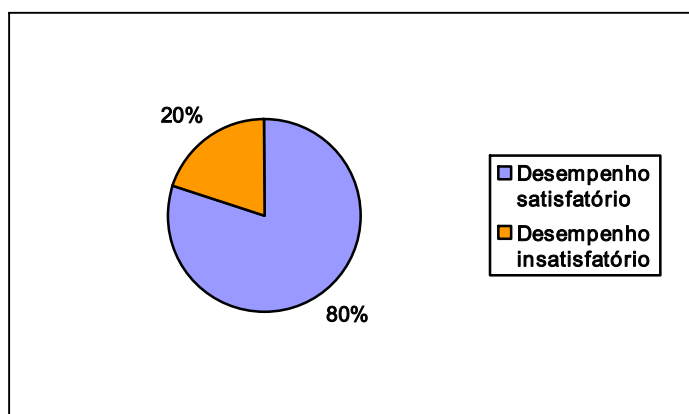


Gráfico 10 – Opinião dos professores em relação ao desempenho dos microcentros.

### 5.2.6 Capacitação de professores

A preparação dos professores tem papel fundamental na implementação da Metodologia Ativa, sendo que o Projeto Escola Ativa é a boa formação de professores, a fim de que melhorem suas práticas pedagógicas e, como consequência, a aprendizagem dos alunos. Os professores das escolas de poucos recursos precisam ter maior capacidade de inovar, pois têm, como desafio, alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. Vale ressaltar

ainda a heterogeneidade etária que existe em função das elevadas taxas de repetência e do ingresso tardio de muitas crianças.

A proposta do Projeto Escola Ativa é que os professores estejam preparados para apresentar planos e programas de aula compatíveis com os alunos, sempre levando em conta a heterogeneidade da sala de aula, utilizando-se de sua experiência pedagógica para tornar os alunos ativos no processo educativo e trabalhar bem na observação e avaliação do desempenho dos educandos.

No projeto da Escola Ativa não é admissível a utilização de um modelo pedagógico baseado na recepção passiva das informações pelos alunos. A opção é de uma escola que promova ensino ativo, participação, pensamento crítico, criatividade de cooperação e sua educação personalizada. Para que tudo isso ocorra são necessários professores capacitados dentro de uma nova escola, capazes de lidar com as diferenças existentes nas salas multisseriadas.

A capacitação de professores dentro do Projeto da Escola Ativa é, para 100% dos supervisores das escolas pesquisadas, um processo contínuo. Nesse sentido, verificamos que 80% dos professores tiveram capacitação inicial; os 20% restantes não tiveram essa capacitação devido ter havido substituições de professores do início do projeto até o período de realização da pesquisa.

Para a capacitação de professores o Projeto da Escola Ativa tem sistemáticos encontros mensais, realizados através de oficinas de aprendizagem durante os microcentros, que constituem elementos de gestão parceiros da capacitação de professores. Isso é afirmado por 100% dos professores.

Outra ferramenta que sinaliza para uma boa capacitação dos nossos professores é a existência de projeto político-pedagógico em todas as escolas pesquisadas e a satisfação de 100% desses professores com a implementação da metodologia. Não obstante, como já afirmamos, limitações existem em alguns elementos de gestão.

### **5.3 Funcionamento da Escola Ativa na zona rural de Teresina**

A entrevista com a coordenadora do projeto, aqui identificada por “C1”, nos revelou aspectos importantes do projeto. Segundo dado revelado pela entrevista, na zona rural de Teresina, as escolas são de difícil acesso, e somente 30% delas têm transporte escolar para que o professor possa se deslocar.

Afirmou (C1) que, no início do Projeto Escola Ativa, o critério utilizado para escolha das escolas foi o baixo índice de matrícula e a utilização do sistema multisseriado. Ao

ser questionada se houve divulgação e publicidade do projeto no início da implantação da metodologia no intuito de dar conhecimento à comunidade e principalmente às famílias que possivelmente seriam beneficiárias do projeto, (C1) afirmou literalmente que: “Sim, as famílias foram mobilizadas e foram realizadas reuniões nas diversas escolas com a participação de toda a comunidade”.

Sobre a equipe que dá assessoria ao projeto, questionamos a composição, e a resposta foi de que a mesma equipe que trabalha junta desde a época da divulgação continua, sendo constituída por quatro técnicos pedagógicos, um coordenador do programa, três coordenadores de escolas, dezoito professores e nove apoios pedagógicos, os quais assumem a sala de aula na ausência do professor.

Ao indagarmos se a coordenação teria um dado quantitativo sobre os beneficiados do projeto ao longo da sua existência, (C1) nos informou que o Projeto Escola Ativa, a partir do ano 2000 até hoje, já beneficiou 1.902 alunos.

Outro questionamento da entrevista foi sobre a relação da Secretaria Estadual de Educação com a Secretaria Municipal e com o Ministério da Educação. O que nos revelou a entrevista foi que a Secretaria Estadual de Educação é parceira do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal na condução do projeto, porém, somente nos dois primeiros anos, contribuiu com apoio pedagógico feito através de visitas às escolas uma vez por mês, capacitação inicial para professores e técnicos pedagógicos, fornecimento dos guias de aprendizagem e de kits com material didático para viabilizar o aprendizado das disciplinas. Entretanto, a partir do ano de 2002, portanto dois anos após a implantação do projeto, a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, passou a contar apenas com os guias vindos da Secretaria Estadual de Educação sendo que o restante das ações foram todas assumidas pela SEMEC, inclusive equipamentos como carteiras escolares.

Afirmou ainda (C1) que a Secretaria Municipal de Educação não recebe qualquer repasse de recursos financeiros do FUNDESCOLA via Secretaria Estadual, ficando tudo a cargo da SEMEC. Após tal afirmativa nos entregou um quadro com os investimentos financeiros anuais assumidos pela Secretaria Municipal, o qual se expõe seguir:

DISCRIMINAÇÃO	Anos					
	R\$ 1,00					
	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Gastos com pessoal	102.000	147.000	147.000	147.000	199.800	199.800
Kit's pedagógicos	-	-	2.780	-	2.780	-
Construção e reformas	-	-	17.880	12.968	18.534	20.200
Carteiras escolares	12.800	320	-	-	320	-
Estantes	1.400	280	-	-	420	-
<b>Total</b>	<b>116.200</b>	<b>147.600</b>	<b>167.660</b>	<b>159.968</b>	<b>221.854</b>	<b>220.000</b>

Quadro 3 – Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEMEC - Coordenação do Projeto Escola Ativa (ano 2006)

Os dados revelam que, desde sua implantação, os investimentos financeiros no projeto foram, no total geral, da ordem de R\$ 1.033.282,00 (um milhão, trinta e três mil, duzentos e oitenta e dois reais).

Segundo (C1), que o fato da SEMEC ter assumido financeiramente o projeto proporcionou a liberdade de ação, uma vez que a decisão de expansão dessas ações acontece, naturalmente, por decisão da SEMEC. Assim, tão logo a escola da rede municipal apresente o perfil para o ingresso no projeto, ou seja, apresente baixo índice de matrícula e tenha um sistema de salas multiseriados no ano anterior, por volta do mês de setembro do corrente ano, a SEMEC apenas informa à Secretaria Estadual de Educação que tais escolas são candidatas à implantação da Metodologia Ativa.

Outro aspecto abordado na entrevista foi a avaliação e monitoramento da implementação. (C1) nos revelou que as escolas que atualmente participam do projeto têm monitoramento e avaliação realizados pela equipe e que os resultados são expressos através das fichas, avaliações externas e visitas às escolas.

Dando continuidade à entrevista, questionamos sobre a capacitação de professores, tanto a inicial como a continuada. Nossa entrevistada afirmou que todos os professores tiveram capacitação inicial de 40 horas/aula para familiarização com o manual do projeto e conhecimento dos guias de aprendizagem. Tal capacitação, informou (C1), foi realizada no Real Palace Hotel, em Teresina, e os recursos foram provenientes do programa FUNDESCOLA, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação.

A questão administrativa tem muita influência no desempenho de programas e projetos de políticas públicas. Nesse sentido, questionamos a entrevistada sobre qual a localização administrativa do Projeto Escola Ativa dentro da Secretaria Municipal de Educação. Ao responder, ela expôs o organograma da Secretaria, para que pudéssemos visualizar sua explicação no documento que aqui apresentamos em anexo. Ela disse:

*(C1) “Estamos ligados à coordenação de projetos especiais, o qual se vincula ao departamento de ensino”.*

#### **5.4 Rendimento do educador**

O rendimento do educador é acompanhado pela supervisão de cada escola, a qual trabalha em parceria com o professor, analisando a situação de aprendizagem dos alunos que apresentam maiores dificuldades e propondo intervenções que possam melhorar o rendimento profissional. Dentre os supervisores pesquisados, que denominados (S), alguns fazem os seguintes relatos aqui transcritos literalmente:

*(S1) “Discutimos a situação de aprendizagem dos alunos após aplicação do diagnóstico realizado quinzenalmente”.*

*(S2) “A parceria do professor com o supervisor é imprescindível, pois juntos tentamos encontrar alternativas para superação das dificuldades”.*

*(S3) – “Ao analisamos o desenvolvimento dos alunos e seu ritmo de aprendizagem buscamos as intervenções mais adequadas”.*

Para 100% dos supervisores, é também preponderante o acompanhamento dos professores no seu processo de formação e construção da aprendizagem, o que, segundo os supervisores, é realizado sistematicamente. Outro aspecto abordado na entrevista com os supervisores foi a forma de trabalhar, junto aos professores, a interação escola / comunidade e vice-versa. Sobre isso relatamos o que responderam alguns supervisores, nesse sentido:

*(S1) “Incentivamos os professores a convocar os pais para eventos como ciranda da leitura, dia da conquista, reuniões pedagógicas e festas comemorativas”.*

*(S2) “Sempre que se faz necessário, são elaborados estratégias para melhor integrar a escola e a comunidade”.*

O rendimento dos professores, na opinião de 100% dos supervisores, é satisfatória, e isso se deve ao trabalho realizado por eles, supervisores, no sentido de promover a leitura dos professores como também a efetivação dos microcentros, o que também contribui para melhorar o desempenho docente.

Os supervisores escolares, ao serem questionados sobre o nível de satisfação dos professores afirmam, unanimemente, que eles são receptivos às orientações e, na medida do possível, procuram aplicar a metodologia, muito embora seu desempenho fique prejudicado em quesitos como a interação escola/comunidade. Quanto a esse aspecto os supervisores se expressam da seguinte maneira:

*(S1) “Necessitamos de um maior compromisso dos pais em relação os mínimos casos (higiene dos alunos, acompanhamento das tarefas de casa e da frequência)”.*

*(S2) “A escola vem sofrendo uma constante mudança de professores e apesar das tentativas de integração escola/comunidade ainda consideramos a falta de compromisso da família como um obstáculo ao desempenho do professor”.*

*(S3) “Acreditamos que muitas coisas poderiam ser feitas no sentido de melhorar as condições de trabalho, mas dentro do que consideramos básicas essas condições são garantidas”.*

Para 100% dos alunos pesquisados, a maneira de ensinar de seus professores facilita sua aprendizagem. Dizem que depois que passaram a estudar na Metodologia Ativa, melhoraram as suas habilidades de leitura.

Quando nos reportamos ao desempenho do professor na busca de soluções para os problemas surgidos em sala de aula, 86% dos alunos, aqui cognominados (A) e representados pelas falas a partir de (A2), acham que seu professor deve resolver todos os problemas com facilidade e calma, porém, o que acontece, na realidade, não é isso. Apenas 14% acompanham o pensamento de (A1), exposto a seguir:

*(A1) “Sim, os professores são muito amigos e resolveu tudo com calma”.*

*(A2) “Não, ela é zangada e bota de castigo”.*

*(A3) “Às vezes ela fica tão zangada que bota de castigo”*

*(A4) “Algum dia ela esta mais zangada outra não”.*

Sendo um dos objetivos do Projeto Escola Ativa o incentivo à relação escola/comunidade, e estando o professor responsável pelo incentivo para que isso ocorra, de acordo com 92% dos alunos pesquisados, os professores estão sempre incentivando seus pais nesse aspecto.

No item motivação e otimismo, para 82% dos alunos, os professores apresentam essas características, o que os torna bons profissionais na opinião desses alunos.

## **5.5 Estrutura física das escolas**

Sobre a estrutura física das escolas, em alguns aspectos, convergem as opiniões de alunos, pais, professores e supervisores. Expomos a seguir a visão dos alunos quanto à adequação da estrutura física:

- Iluminação das salas – adequada, segundo 100%
- Ventilação: adequada, segundo 87%
- Instalações sanitárias: adequadas, segundo 22%
- Bebedouros: adequados, segundo 65%

O gráfico a seguir representa essa situação.

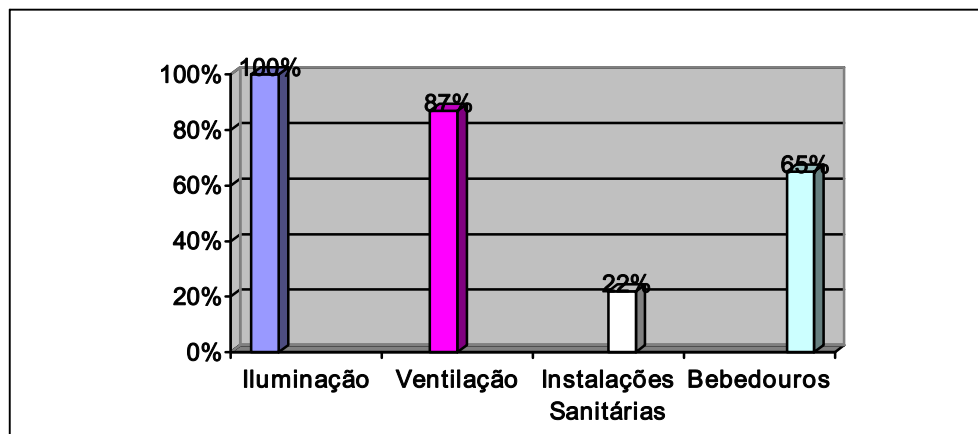


Gráfico 11 – Opinião dos alunos sobre a adequação da infra-estrutura das escolas.

A opinião dos professores coincide com a dos alunos e com a dos pais, entre os quais 84% responderam que, de uma maneira geral, as condições de infra-estrutura da escola são satisfatórias. Para 100% dos supervisores escolares das cinco escolas pesquisadas, apenas três encontra-se em situação adequada: Serafim, Gurupá de Cima e Baixão do Carlos. As outras duas (Angolá e Gurupá de Baixo) funcionam de forma inadequada. De acordo ainda com esses supervisores nessas duas escolas, há necessidade de mais uma sala de aula e um espaço para o professor realizar outras atividades pertinentes à sua função.

Quanto a equipamentos, 100% dos supervisores acreditam que elas estão equipadas para desenvolver a proposta da Metodologia Ativa. Um dos supervisores declarou que, apesar da necessidade de mais uma sala, ainda está sendo possível desenvolver as estratégias do programa.

O gráfico a seguir reflete o pensamento dos supervisores com relação à estrutura física de cada escola.



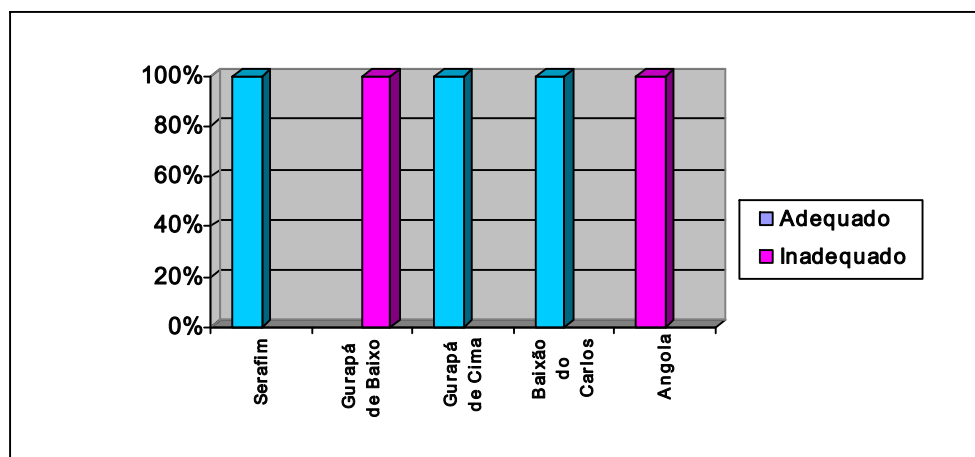


Gráfico 12 - Opinião dos supervisores sobre adequação da estrutura física das escolas.

Este estudo nos permitiu compreender que a implementação do Projeto da Escola Ativa nas escolas da zona rural de Teresina tem peculiaridades relacionadas a cada um dos elementos de gestão aqui apresentados.

As limitações evidenciaram-se ao longo da pesquisa, conforme avançávamos na leitura operacional de cada elemento de gestão da Metodologia. Tais limitações, demonstradas nos dados e nas observações feitas apontam para as dificuldades da comunidade em internalizar um novo modelo de ensino, em que sua participação é fundamental na construção dos saberes.

Há evidente evolução no comportamento das crianças atendidas pela Metodologia Ativa, no entanto, temos que evoluir muito na concepção da autogestão escolar, na participação, no estímulo à criatividade, na cultura da cooperação e na autonomia do aluno.

Não encontramos, durante nosso estudo, a gestão escolar impulsionada pelas ferramentas propostas pela Metodologia. Não obstante, os professores trabalham adaptando tais ferramentas de acordo com o alcance dos alunos, embora, em alguns momentos, isso contribua para os afastar de alguns aspectos técnicos da metodologia e, conseqüentemente, dos seus objetivos concretos relacionados aos alunos, os quais devem compreender o que lêem, comunicar-se bem por escrito e oralmente, fazer bem as operações aritméticas básicas, desenvolver comportamentos cívicos e democráticos, observar e aprender com sua própria realidade e, assim, conseguir resolver seus problemas do cotidiano.

## CONCLUSÕES

Para a realização desta pesquisa, que tem como objetivo central a avaliação do Projeto Escola Ativa implementado nas escolas da zona rural de Teresina-PI, partimos dos pressupostos político-filosóficos da Escola Nova, pelo fato desse modelo de escola servir de base aos fundamentos do projeto pesquisado, visando com isso, à contextualização do nosso tema e entendimento de seus principais conceitos e fundamentos. Essa etapa foi de fundamental importância para que pudéssemos balizar a elaboração dos instrumentos de pesquisa para aplicação em campo e posterior definição das informações coletadas para análise e conclusões.

As informações levantadas na pesquisa revelaram que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura–SEMEC desenvolve um trabalho de qualidade, no entanto, ao analisarmos as informações junto às escolas que aplicam a Metodologia da Escola Ativa, verificamos que, devido a alguns fatores limitantes, essas escolas não demonstraram um melhor resultado na aplicabilidade desta Metodologia. Vale ressaltar que estes fatores limitantes não foram exclusivamente expostos através de respostas fechadas e objetivas explicitadas nos instrumentos de pesquisa, mas nas entrelinhas das questões abertas, nas contradições observadas e nas afirmativas dos agentes de implementação do projeto, os quais nos revelaram as situações com as quais chegamos às constatações que passaremos a descrever.

O beneficiário direto do Projeto Escola Ativa – o aluno – concentra-se na faixa etária de 7 a 10 anos e nas 2ª e 4ª séries, sendo que um percentual significativo deles (49%) trabalha no campo ajudando aos pais, isso de acordo com suas afirmativas, que divergem do exposto por professores e pais.

Estes alunos têm muita dificuldade em Português, sendo essa disciplina aquela que concentra maior grau de dificuldade, em torno de 74% dos alunos, muito embora Matemática também apresente um grande percentual de alunos (em torno de 17%) com limitações. Para os professores, tais disciplinas são as de maior aproveitamento, o que não se confirma nas revelações dos dados fornecidos pelos alunos.

A Metodologia Ativa tem como pilares de sua implementação os elementos de gestão, os quais dão suporte aos fundamentos e objetivos da mesma, entretanto a realidade das escolas com relação a esses elementos não traduz o aproveitamento esperado como objetivo geral do Projeto. Isso se deve ao fato de algumas limitações observadas em relação às

dificuldades culturais para compreender a Metodologia Ativa. Tais dificuldades podem-se traduzir em posturas já tradicionais sobre educação e sobre os modos de conduzi-la. Ainda se encontra internalizado nos alunos e na comunidade a idéia de que o professor é o “senhor do universo”, tudo sabe, sendo a obrigação dos alunos apenas ouvi-lo. Os alunos sentem-se bem com a presença do professor de pé em frente ao quadro e eles, os alunos, posicionados em filas indianas. Outro aspecto colocado pelos alunos de forma satisfatória refere-se às avaliações escritas, fortalecendo a caracterização de uma postura tradicional na prática docente dos professores. Quanto aos pais, representantes da comunidade, os fatores limitantes são ainda mais latentes. Trata-se de uma postura pautada na idéia de que, a escola é a única responsável pela educação de seus filhos e que eles, os pais, nada têm a oferecer, mesmo porque se sentem complexados por conta do nível de seus conhecimentos, o que os afasta da escola, dificultando o relacionamento escola-comunidade.

No que diz respeito ao governo estudantil, ferramenta de autogestão da escola, não tem o desenvolvimento suficiente em função do desempenho dos seus componentes, os quais têm funcionamento adequado de acordo com respostas fechadas dos alunos, no entanto, eles entram em contradição sempre que questionados sobre detalhes acerca do funcionamento dos componentes “livro de confidências”, “ficha de controle de presença”, “caixa de sugestão”, “livro de participação”, “caixa de compromisso” e “comitês”.

Ao buscarmos nos supervisores escolares respostas sobre o desempenho de tais componentes, nos deparamos com os seguintes dados: para as escolas pesquisadas, o componente do governo estudantil chamado de “caixa de sugestão” não funciona adequadamente em 70% das escolas pesquisadas, o “livro de participação” não funciona em 100% das escolas pesquisadas, a “caixa de compromisso” não funciona em 60% das escolas pesquisadas, e os “comitês estudantis” funcionam inadequadamente em 40% das escolas pesquisadas.

Concluimos que o principal elemento de gestão da Metodologia, o governo estudantil, em função do baixo desempenho dos seus componentes, não tem aplicabilidade prática nas escolas da zona rural de Teresina.

Ao analisarmos os dados sobre os “guias de aprendizagem”, percebemos que há convergência entre as informações fornecidas pelos supervisores, professores e alunos, muito embora os supervisores sejam mais otimistas com relação a funcionalidade deste elemento, afirmando que os mesmos atendem em 100% seus objetivos. Para os professores, em apenas 50% das escolas pesquisadas, os guias são motivadores, facilitam a aprendizagem, contribuem

para o desenvolvimento do pensamento lógico, permitindo que os alunos ampliem seus conhecimentos de linguagem.

O elemento de gestão da metodologia com melhor desempenho tanto para professores como para supervisores e alunos, são os “cantinhos de aprendizagem”, os quais, para 100% dos supervisores, 90 % dos professores e 92% dos alunos têm um funcionamento satisfatório. Essa avaliação deve-se ao fato de que tais espaços funcionam dentro da realidade local, com parte do material doado pela comunidade e, nesse sentido, se constituem em uma construção coletiva dos agentes da Metodologia e da população local.

A realidade das comunidades rurais objeto deste estudo, em termos de conscientização sobre planejamento participativo e gestão compartilhada, é mínima, e, talvez, essa limitação tenha dificultado a participação mais ativa da comunidade na gestão escolar. O entendimento da comunidade sobre participação limita-se a presença nos eventos festivos da escola, o que na realidade diverge do objetivo da metodologia que é a participação efetiva na gestão escolar. Outro importante elemento de gestão da Metodologia é o funcionamento dos microcentros, ferramenta estratégica de intercâmbio de informações sobre a gestão escolar. Para 100% dos supervisores das escolas pesquisadas e 80% dos professores, esse é um elemento de gestão com desempenho satisfatório na medida em que, nesses encontros, é sempre oportunizado o esclarecimento de questões e a socialização das experiências docentes.

A capacitação de professores como elemento de gestão fundamental para o desempenho do Projeto da Escola Ativa é realizada de forma continuada, e 100% dos supervisores admitem que esse elemento cumpre seus objetivos, estando a SEMEC promovendo sistematicamente eventos nesse sentido.

Além de analisar os elementos de gestão da Metodologia, os quais balizam o seu desempenho, também analisamos o aspecto funcional do Projeto em termos organizacionais dentro da estrutura que lhe dá suporte na instituição gestora, pois esse é um elemento importante para o bom funcionamento dos trabalhos desenvolvidos no projeto.

A entrevista com a coordenação do Projeto em nível municipal nos revelou que, das escolas atendidas (13 escolas), todas são de difícil acesso e apenas 30% delas dispõem de transporte para o deslocamento de professores. Para a gestora, esse é um problema administrativo a ser solucionado, vez que isso causa dificuldade de deslocamento dos professores.

A gestão do Projeto está hoje, de acordo com as informações da entrevistada, totalmente a cargo da SEMEC, muito embora, na concepção do Projeto, a parceria com a Secretaria Estadual de Educação seja evidente. Para a coordenação, em nível municipal, a

SEMEC conta hoje apenas com o repasse dos guias de aprendizagem pela Secretaria Estadual de Educação, sendo todas as outras ações assumidas pelo Município.

No que diz respeito à parceria em nível federal, de acordo com revelações da entrevista, cada escola conta hoje com recursos financeiros da ordem de R\$ 600,00 (seiscentos reais) procedentes do PDDE (Programa de Dinheiro Direto a Escola) e duas parcelas de R\$ 1.125,00 (hum mil cento e vinte e cinco reais) provenientes de um fundo rotativo do Ministério da Educação. Administrativamente, de acordo com a entrevistada, o Projeto situa-se na Coordenação de Projetos Especiais a qual se vincula diretamente ao Departamento de Ensino no organograma da instituição, ficando todas as ações da equipe do Projeto subordinadas administrativamente a esse departamento, o qual se liga diretamente à secretaria executiva da Secretaria Municipal de Educação.

Dados da pesquisa revelaram também o rendimento do educador, que, na opinião de 100% da supervisão das escolas pesquisadas, é satisfatório. Atribuem tal fato ao trabalho realizado pela supervisão no sentido da capacitação desses educadores para implementação da Metodologia Ativa.

As condições de infra-estrutura em qualquer escola tornam-se fator preponderante no desempenho dos alunos, elevando o nível de aproveitamento. A respeito disso, o quadro nas escolas da zona rural de Teresina desenha-se da seguinte forma: na opinião de 100% dos alunos, a iluminação é adequada: para 87%, a ventilação também é adequada; com relação às instalações sanitárias, apenas 22% concordam que sejam adequadas, e quanto aos bebedouros, 65% dos alunos admitem ter funcionamento adequado. Há divergências entre a opinião dos supervisores e a dos alunos no quesito infra-estrutura, vez que os primeiros afirmam que, das cinco escolas pesquisadas, apenas três estão em situação adequada de infra-estrutura: a Serafim, a Gurupá de Cima e a Baixão do Carlos. As outras duas escolas, Angolá e Gurupá de Baixo, funcionam de forma inadequada, o que segundo os supervisores, deve-se à necessidade da construção de mais salas de aula.

Vale ressaltar que o foco do presente trabalho foi a análise da implementação da Metodologia Ativa, o que acreditamos ter sido alcançado dentro dos objetivos estabelecidos no trabalho, isso em função dos dados aqui apresentados e dos resultados obtidos.

A Metodologia Ativa, na realidade das escolas municipais, tem suas limitações e, em função das reveladas por este estudo, sugerimos que sejam realizados pela instituição gestora do Projeto trabalhos no sentido de viabilizar um melhor desempenho da Metodologia Ativa compatibilizando-a com a realidade, de maneira que possa haver maior alcance dos objetivos propostos pelo projeto.

Evidentemente não estamos sugerindo uma descaracterização da metodologia, mas adaptações ao contexto sociopolítico e cultural dos alunos, os quais sentimos, durante este trabalho, não estarem preparados para compreender a metodologia na sua concepção original. Isso certamente é fator limitante que influencia o desempenho da aplicabilidade prática da metodologia, que se propõe promover a autogestão escolar, a descentralização administrativa e uma gestão compartilhada dos agentes do projeto (pais/comunidade, professores, supervisores e alunos).

Nossas sugestões não representam uma atitude pretensiosa, porém, a pesquisa avaliativa só alcança seu objetivo se atuar como ferramenta estratégica e determinante para oferecer transparência às ações permitindo que a sociedade civil possa conhecer e compreender as políticas implementadas para sua melhor qualidade de vida, e acima de tudo que possa participar sugerindo modificações nas ações dos programas e projetos avaliados. Nesse sentido, após constatarmos a necessidade de novas ações que venham redirecionar o projeto tornando-o mais eficaz, eficiente e com uma maior efetividade junto à comunidade escolar sugerimos que o Órgão Gestor possa implantar as ações que passaremos a descrever.

- Sistematizar um plano para conscientização da comunidade escolar sobre o funcionamento da metodologia ativa através dos seus elementos de gestão;
- Elaborar adaptações dos guias de aprendizagem a realidade cultural da zona rural teresinense;
- Criar e sistematizar em um plano, estratégias para inserir a comunidade na realidade da gestão escolar;
- Realizar palestras nas escolas para motivar o funcionamento dos componentes do governo estudantil os quais deverão ser implantados em etapas a partir do total conhecimento de suas funções e operacionalidade dentro da metodologia.

As ações sugeridas podem não se constituir na panacéia de todos os males do projeto, mas traz os gestores a reflexão da importância de empreendermos ações no sentido de tornar viável a aplicabilidade da metodologia uma vez que atualmente esta não se encontra consolidada no alcance dos objetivos propostos pelo projeto.

Acreditamos com este trabalho ter contribuído com a instituição gestora da implementação do Projeto da Escola Ativa no sentido de evidenciar alguns obstáculos, bem

como com a academia no sentido de repensar a educação rural, as metodologias educacionais e a realidade de sua aplicabilidade num contexto cultural compatível.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio H. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: COIMBRA, Marcos A.; SANTOS, Wanderley G. dos (Orgs.). **Política social e combate a pobreza: a teoria da prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- AGUILAR, Maria J.; ANDER, Egg E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARRETECH, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- BARRETO, Elba S. de S. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 46, p.149, ago.1985.
- BARREIRA, Maria C. R. N. **Avaliação participativa de programas sociais**. São Paulo: Veras, 2002.
- BARROS, Aidil de J. P. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BARTOLOMEIS, Francesco de. **Introduzione Allá didattica della senola attiva**. Lisboa: Firenzes, 1984.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: champagnat, 2003.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BENECKE, Dieter W. Política social em tempos de reformas. In: NASCIMENTO, Renata (Org.). **Política social preventiva: desafio para o Brasil**. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer, 2003.
- FUNDESCOLA BOLETIM TÉCNICO. Brasília: Alexandre Dunguel, n. 62, nov. 2002. 30p.
- BOBBIO, Norberto; MALTECI, Nicola; PASQUINO, Gianfraco. **Dicionário de política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Manual de operações e implementações do projeto – MOIP: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2002. Digitado.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundo de Fortalecimento da Escola. **Escola Ativa: capacitação de professores**. Brasília: MEC, 1999. Digitado.



- BRASIL. Congresso Nacional. Diretoria de Informação Legislativa. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**: história da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, Brasília, 1971. Digitado.
- BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na área de educação. In: SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987. p. 99-106.
- BRASIL. Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968. In: SANFELICE, José Luis. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez, 1986.
- BRASIL. Decreto - lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969. In: SANFELICE, José Luis. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez, 1986.
- BRASIL. Decreto - lei n. 63.341 de 1 de outubro de 1968. In: CARVALHO, Guido Ivan (Org.). **Ensino Superior**. Rio de Janeiro, 1973.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: ciências naturais**. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 1962.
- CASTRO, Maria H. G. Avaliação de políticas programas sociais: contornos e perspectivas de um campo de estudo em expansão. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 12, p.2-15, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.
- COMENIUS. **Didáctica Magna**. Tradução espanhola: S. Lopez Peces. Madrid: Réus, 1922.
- CUNHA, Luis A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
- CONSTITUIÇÃO da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. In: ALMEIDA, Antônio Mendes de (Org.). **Constituições do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.
- CONSTITUIÇÃO da República dos Estados Unidos do Brasil de 1º de novembro de 1937. In: ALMEIDA, Antônio Mendes de (Org.). **Constituições do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.
- CURY, Carlos R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1986.
- DECCA, Edgar S. A ciência da produção: fabrica despolitizada. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 6, p.72 - 1983.

BRASIL. Decreto n. 68.908 de 15 de julho de 1971. Dispõe sobre o concurso vestibular. In: CARVALHO, Guido Ivan de (Org.). **Ensino superior**. 4. ed. Rio de Janeiro, 1973.

DRAIBE, Sônia M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: CARVALHO, Brandt de; ROXA, Cecília Barreiro (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação das políticas e programas sociais**. São Paulo: C/IEI/CENPEC, 2001.

\_\_\_\_\_. O welfare state no Brasil, características e perspectives. **Revista ANPOCS**, n.12, 1988.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política social nas décadas de 60 e 70**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1981.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1995.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria e organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo, 1976.

FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: MELO, Rico Elizabeth (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão de debate. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRARI, Márcio. NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril Cultural, n. 164, agos. 2003.

BRASIL. Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino Superior**. 4. ed. Rio de Janeiro, 1973.

FILHO, Lourenço; BERGSTROM, Manuel. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GOOD, William; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1973.

HOLFLING, Eloísa de M. Estado e políticas públicas sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v.21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LEITE, Sérgio C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

- LUCKESI, Cipriano C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**: filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **A escola única**. São Paulo: Melhoramentos, 1934.
- MAIA, Eny M. **Educação rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos. Brasília: INEP, 1982.
- MAAR, Wolfgang L. Universidade, política e sucessão. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 ago. 1984. Tendências e Debates. p 4.
- MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 54-78.
- MEDEIROS, Marcelo. **A trajetória do Welfare State no Brasil**: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. Brasília: IPEA, 2001. (Texto para discussão n. 852).
- MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: as abordagens do sucesso. São Paulo: EPU, 1986.
- NEVES, Lúcia M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NUCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Avaliação qualitativa de programas sociais prioritários**. 1999. (Caderno n.40).
- PEREIRA, Luís C. B. **Desenvolvimento e crise no Brasil 1930-1983**. Brasília: Brasiliense, 1972.
- PINTO, Fátima C. F. **Filosofia da escola nova**: do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1986.
- PLATÃO. **La república**, 2 tomos, tradução de Patrício de Az cárete, Madrid, 1872.
- RAMALHO, Priscila. NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril Cultural, n.159, janeiro. 2003.
- RICHARDSON, Roberto J. et al., **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil**: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROSA, Maria da G. de. **A história da educação e através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1991.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Da economia política**. Trad. de Lourdes Santos Machado. RJ-Porto Alegre-S. P: Globo, 1962. v.I
- SILVA, Maria Ozanira da. **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.

SILVA, Pedro L. B.; COSTA, Nilson do R. **Avaliação de programas públicos**: reflexões sobre a experiência brasileira. Brasília: IPEA, 2002.

SOFIA LERCHE VIEIRA. **Política educacional**: prioridades versus números [online] Disponível em <[http://www.educacaoonline.pro.br/politica\\_educacional\\_prioridades.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/politica_educacional_prioridades.asp)> Acesso em 30 mar. 2005.

SOUZA, Marcela M. **A trajetória de Welfare state no Brasil**: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. Brasília: IPEA, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Nacional, 1971.

TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA SUPERVISOR

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

DIA E HORA DA APLICAÇÃO: \_\_\_\_\_

- 1) Há quantos anos você supervisiona esta escola? \_\_\_\_\_
- 2) Você assiste periodicamente às aulas?  
Sempre ( )                      não ( )                      algumas vezes ( )
- 3) Você faz planejamento da sua supervisão?  
Sempre ( )                      não ( )                      algumas vezes ( )
- 4) Ao elaborar seu plano de trabalho, estabelece prioridades para cada escola com relação ao desenvolvimento dos elementos e instrumentos da proposta metodológica?  
Sempre ( )                      não ( )                      algumas vezes ( )
- 5) Você acompanha o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente os que apresentam dificuldades?  
Sempre ( )                      não ( )                      algumas vezes ( )  
De que modo? \_\_\_\_\_
- 6) Você trabalha em parceria com o professor, analisando a situação de aprendizagem dos alunos que apresentam maiores dificuldades e propondo intervenções?  
Sempre ( )                      não ( )                      algumas vezes ( )  
Comente sua resposta \_\_\_\_\_
- 7) Você acompanha o professor no seu processo de formação e construção da aprendizagem e registra isso em relatório para melhor intervir pedagogicamente?  
Sempre ( )                      não ( )                      algumas vezes ( )
- 8) Você conhece bem a proposta metodológica, os conteúdos e procedimentos dos guias de aprendizagem da Escola Ativa e a utilização adequada dos materiais didáticos, de maneira a poder oferecer orientação aos professores?  
Sim ( )                      não ( )
- 9) Você participou de algum curso sobre a Metodologia Ativa?  
Sim ( )                      Não ( )  
Quem ministrou? Quando?  
\_\_\_\_\_
- 10) Você trabalha juntamente ao professor no sentido de criar estratégias para a integração escola/comunidade e vice-versa?  
Sempre ( )                      não ( )                      algumas vezes ( )  
Comente: \_\_\_\_\_



- 22) Na sua opinião, o governo estudantil funciona com todos os seus componentes em que nível?  
 Livro de confidências: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
 Ficha de controle de presença: adequadamente( ) inadequadamente ( )  
 Caixa de sugestões: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
 Livro de participação: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
 Caixa de compromissos: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
 Comitês: adequadamente( ) inadequadamente ( )
- 23) Para você a ficha do controle de presença está sendo utilizada convenientemente?  
 Sim ( ) Não ( )  
 Por quê? \_\_\_\_\_
- 24) Na sua opinião, os guias de aprendizagem  
 São realmente motivadores: Sim ( ) Não ( )  
 Facilitam a aprendizagem: Sim ( ) Não ( )  
 Promovem o pensamento lógico superior: Sim ( ) Não ( )  
 Permitem que os alunos desenvolvam seus conhecimentos de linguagem e alcancem uma aprendizagem significativa: Sim ( ) Não ( )  
 Dinamizam os outros elementos da metodologia: Sim ( ) Não ( )
- 25) Na sua escola os microcentros estão funcionando de maneira a promover a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos coletivamente?  
 Sim ( ) Não ( )  
 Por quê? \_\_\_\_\_
- 26) Na sua escola o livro de participação tem realmente revelado alguns talentos?  
 Sim ( ) Não ( )
- 27) A caixa de compromissos tem sido usada realmente no sentido dos alunos sugerirem suas atividades e firmarem compromissos com ela?  
 Sim ( ) Não ( )
- 28) Na sua escola funcionam todos os cantinhos de aprendizagem, como:  
 O cantinho de Ciências Naturais? Sim ( ) Não ( )  
 O cantinho de Ciências Sociais? Sim ( ) Não ( )  
 O cantinho de Linguagem? Sim ( ) Não ( )  
 O cantinho de Matemática e Estética? Sim ( ) Não ( )  
 Qual o cantinho que melhor funciona? \_\_\_\_\_  
 Por quê? \_\_\_\_\_
- 29) Todos os cantinhos têm materiais suficientes para o aprendizado?  
 Sim ( ) Não ( )
- 30) Você acha que os cantinhos de aprendizagem realmente ajudam na pesquisa, facilitando o aprendizado?  
 Sim ( ) Não ( )  
 Por quê? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

DIA E HORA DA APLICAÇÃO: \_\_\_\_\_

- 1) Sobre a escola que você trabalha, escolha uma opção para cada item:
  - Iluminação: adequada ( )                      inadequada ( )
  - Ventilação: adequada ( )                      inadequada ( )
  - Instalações sanitárias: adequadas ( ) inadequadas ( )
  - Bebedouros: adequados ( )                      inadequados ( )
  - Material didático: adequado ( )                      inadequado ( )
  
- 2) A comunidade participa da escola?  
Sim ( )                      não ( )
  
- 3) A capacitação de professor é um processo contínuo durante todo o ano?  
Sim ( )                      não ( )
  
- 4) Como foi sua seleção para tornar-se professor da Escola Ativa?  
Concurso ( )                      Convocação da instituição ( )                      outro meio ( )
  
- 5) Houve uma capacitação prévia (inicial) para você tornar-se professor da Escola Ativa?  
Sim ( )                      não ( )  
Quem ministrou? Quando? \_\_\_\_\_
  
- 6) Há sistemáticos encontros de toda a equipe das escolas para um planejamento?  
Sim ( )                      não ( )
  
- 7) O “kit pedagógico” é manuseado com facilidade pelos alunos de todas as séries?  
Sim ( )                      não ( )
  
- 8) Quais dificuldades foram detectadas no manuseio do kit pelos alunos? Em qual série apresentou mais dificuldade?  
\_\_\_\_\_
  
- 9) Sua escola tem um projeto político-pedagógico?  
Sim ( )                      não ( )  
Quando foi elaborado? E implementado? \_\_\_\_\_
  
- 10) As condições de trabalho com relação a material permanente, material temporário e apoio institucional na sua escola é considerado:  
Satisfatório ( )                      insatisfatório ( )  
Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_



- 11) Dentre os elementos abaixo, aponte sobre o funcionamento:
- |                                       |                  |                    |
|---------------------------------------|------------------|--------------------|
| Cantinho de aprendizagem:             | satisfatório ( ) | insatisfatório ( ) |
| Governo estudantil:                   | satisfatório ( ) | insatisfatório ( ) |
| Utilização dos guias de aprendizagem: | satisfatório ( ) | insatisfatório ( ) |
| Articulação escola e comunidade:      | satisfatório ( ) | insatisfatório ( ) |
| Funcionamento dos microcentros:       | satisfatório ( ) | insatisfatório ( ) |
- 12) Qual o elemento de gestão que se destaca na sua escola?  
\_\_\_\_\_
- 13) Quantos são os alunos que trabalham na roça ajudando os pais? \_\_\_\_\_  
Isso tem dificultado na assiduidade? Sim ( ) não ( )
- 14) Sua escola tem obstáculos que a impedem de operacionalizar melhor a Metodologia Ativa?  
Sim ( ) não ( )  
Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_
- 15) Quanto à operacionalização da metodologia, a Secretaria Municipal como gestora tem facilitado o funcionamento das escolas?  
Sim ( ) não ( )
- 16) As reivindicações dos alunos são prontamente atendidas pelo gestor municipal?  
Sim ( ) não ( )
- 17) Você tem dificuldades com material didático?  
Sim ( ) não ( )  
Caso responda SIM, por quê? \_\_\_\_\_
- 18) Qual sua formação?  
\_\_\_\_\_
- 19) A supervisão na sua escola funciona como uma parceira na busca da melhor qualidade de gestão?  
Sim ( ) não ( )
- 20) Quantos membros compõem sua equipe na escola?  
\_\_\_\_\_
- 21) Você, em relação à implementação da metodologia, considera-se:  
Satisfeito ( ) insatisfeito ( )
- 22) Todos os seus alunos moram na comunidade em que a escola esta inserida?  
Sim ( ) não ( )
- 23) O acesso a sua escola é:  
Ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) ruim ( )

- 24) Você já trabalhava na escola antes da aplicação da Metodologia Ativa?  
Sim ( ) não ( )
- 25) Como você avalia o aproveitamento do aluno com a aplicação da Metodologia Ativa?  
Ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) ruim ( )
- 26) Em quais aspectos da aprendizagem os alunos apresentam maior aproveitamento:  
Escrever ( )  
Ler ( )  
Domínio das operações matemáticas ( )  
Socialização ( )  
Conhecimentos Gerais ( )  
Outros ( )
- 27) O aproveitamento em tais aspectos da aprendizagem significa “o que” em relação à Metodologia Ativa?  
\_\_\_\_\_
- 28) Você acha que essa metodologia ajuda seus alunos a serem mais conscientes politicamente, socialmente, economicamente e culturalmente:  
Sim ( ) não ( )  
Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_
- 29) Na sua opinião, o governo estudantil funciona com todos os seus componentes em que nível?  
Livro de confidências: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
Ficha de controle de presença: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
Caixa de sugestões: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
Livro de participação: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
Caixa de compromissos: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
Comitês: adequadamente ( ) inadequadamente ( )
- 30) Para você a ficha do controle de presença esta sendo utilizada convenientemente?  
Sim ( ) não ( )  
Por quê? \_\_\_\_\_
- 31) Na sua opinião, os guias de aprendizagem:  
São realmente motivadores: Sim ( ) Não ( )  
Facilitam a aprendizagem: Sim ( ) Não ( )  
Promovem o pensamento lógico superior: Sim ( ) Não ( )  
Permitem que os alunos desenvolvam seus conhecimentos de linguagem e alcancem uma aprendizagem significativa: Sim ( ) Não ( )  
Dinamizam os outros elementos da metodologia: Sim ( ) Não ( )
- 32) Na sua escola os microcentros estão funcionando de maneira a promover a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos coletivamente?  
Sim ( ) não ( )  
Por quê? \_\_\_\_\_

- 33) Na sua escola, o livro de participação tem realmente revelado alguns talentos?  
Sim ( ) não ( )
- 34) A caixa de compromissos tem sido usada realmente no sentido de os alunos sugerirem suas atividades e firmarem compromissos com ela?  
Sim ( ) não ( )
- 35) Na sua escola funcionam todos os cantinhos de aprendizagem, como:  
O cantinho de Ciências Naturais? Sim ( ) Não ( )  
O cantinho de Ciências Sociais? Sim ( ) Não ( )  
O cantinho de Linguagem? Sim ( ) Não ( )  
O cantinho de Matemática e estética? Sim ( ) Não ( )
- 36) Qual o cantinho que melhor funciona? \_\_\_\_\_  
Por quê? \_\_\_\_\_
- 37) Todos os cantinhos têm materiais suficientes para o aprendizado?  
Sim ( ) não ( )
- 38) Você acha que os cantinhos de aprendizagem realmente ajudam na pesquisa, facilitando o aprendizado?  
Sim ( ) não ( )  
Por quê? \_\_\_\_\_
- 39) Na sua opinião a caixa de sugestões realmente serve para o aluno se comunicar melhor com você professor?  
Sim ( ) não ( )  
Comente \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

DIA E HORA DA APLICAÇÃO: \_\_\_\_\_

- 1) Qual a sua série?  
1ª ( )          2ª ( )          3ª ( )          4ª ( )
- 2) Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_ Você é do sexo: feminino ( ) masculino ( )
- 3) O material didático (guias de aprendizagem) que você recebeu é de fácil compreensão?  
Sim ( )                      não ( )
- 4) Você acha que a maneira de ensinar do seu professor facilita sua aprendizagem?  
Sim ( )                      não ( )  
Caso sua resposta seja NÃO diga, com suas palavras, por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5) Você ajuda seus pais na roça?  
Sim ( )                      não ( )
- 6) A escola atrapalha você ajudar seus pais na roça?  
Sim ( )                      não ( )
- 7) Você estudou nesta escola antes da implantação da Metodologia Ativa?  
Sim ( )                      não ( )
- 8) Depois que você passou a estudar na Metodologia Ativa, melhorou sua leitura e entendimento do que lê?  
Sim ( )                      não ( )
- 9) E com relação à escrita, você acha que também melhorou com essa nova metodologia de ensino da sua escola?  
Sim ( )                      não ( )
- 10) Com relação às operações matemáticas (soma , subtração, divisão e multiplicação) você considera que aprende melhor com essa metodologia hoje implantada na sua escola?  
Sim ( )                      não ( )
- 11) Qual sua maior dificuldade na escola? \_\_\_\_\_
- 12) Você já repetiu o ano?  
Sim ( )                      não ( )  
Caso você responda SIM, diga as razões que o levaram a repetir.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 13) Quando surge algum problema na sala de aula, você acha que sua professora resolve com facilidade e calma?  
Sim ( ) não ( )  
Justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_
- 14) Essa maneira de ensinar utilizada pela sua escola o deixa:  
Satisfeito ( ) insatisfeito ( )  
Dê sugestões para melhorar sua escola: \_\_\_\_\_
- 15) Sobre a sua escola, marque a opção desejada:  
- Iluminação: adequada ( ) inadequada ( )  
- Ventilação: adequada ( ) inadequada ( )  
- Instalações sanitárias: adequadas ( ) inadequadas ( )  
- Bebedouros: adequados ( ) inadequados ( )  
- Material didático: adequado ( ) inadequado ( )
- 16) Você falta às aulas:  
Muito ( ) às vezes ( ) nunca ( )  
Se você respondeu muito ou às vezes, diga as razões: \_\_\_\_\_
- 17) Sua família participa dos eventos da escola?  
Sim ( ) não ( )
- 18) Sua professora incentiva seus pais a participarem da escola?  
Sim ( ) não ( )
- 19) Na sua opinião, como está funcionando cada um dos elementos de gestão? da sua escola:  
- Cantinho de aprendizagem: satisfatório ( ) insatisfatório ( )  
- Governo estudantil: satisfatório ( ) insatisfatório ( )  
- Utilização dos guias de aprendizagem: satisfatório ( ) insatisfatório ( )  
- Articulação escola e comunidade: satisfatório ( ) insatisfatório ( )  
- Funcionamento dos microcentros: satisfatório ( ) insatisfatório ( )
- 20) Na sua opinião sua escola tem obstáculos que o(a) impedem de ser melhor?  
Sim ( ) não ( )  
Caso tenha respondido sim, diga quais são estes obstáculos: \_\_\_\_\_
- 21) Você acha que a metodologia utilizada pela sua escola o ajudou a desenvolver sua capacidade de entender um pouco sobre política, economia e cultura?  
Sim ( ) não ( )  
Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_
- 22) Você acha seu professor motivado, animado e otimista na sala de aula?  
Sim ( ) Não ( )  
Ele reclama muito das condições de trabalho? Sim ( ) não ( )

- 23) Além do professor, as pessoas que trabalham na sua escola podem ser consideradas por você como:  
 Bons profissionais ( )      Profissionais regulares ( )      Maus profissionais ( )
- 24) Na sua opinião, o governo estudantil funciona com todos os seus componentes em que nível?  
 Livro de confidências: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
 Ficha de controle de presença: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
 Caixa de sugestões: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
 Livro de participação: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
 Caixa de compromissos: adequadamente ( ) inadequadamente ( )  
 Comitês: adequadamente ( ) inadequadamente ( )
- 25) Para você a ficha de controle de presença está sendo utilizada convenientemente?  
 Sim ( )      não ( )  
 Por quê? \_\_\_\_\_
- 26) Na sua opinião, os guias de aprendizagem:  
 São realmente motivadores: Sim ( )      Não ( )  
 Facilitam a aprendizagem: Sim ( )      Não ( )  
 Promovem o pensamento lógico superior: Sim ( )      Não ( )  
 Permitem que os alunos desenvolvam seus conhecimentos de linguagem e alcancem uma aprendizagem significativa: Sim ( )      Não ( )  
 Dinamizam os outros elementos da metodologia: Sim ( )      Não ( )
- 27) Na sua escola, o livro de participação tem realmente revelado alguns talentos?  
 Sim ( )      não ( )
- 28) A caixa de compromissos tem sido usada realmente no sentido dos alunos sugerirem suas atividades e firmarem compromissos com ela?  
 Sim ( )      não ( )
- 29) Na sua escola funcionam todos os cantinhos de aprendizagem, como:  
 O cantinho de Ciências Naturais? Sim ( )      Não ( )  
 O cantinho de Ciências Sociais? Sim ( )      Não ( )  
 O cantinho de Linguagem? Sim ( )      Não ( )  
 O cantinho de Matemática e Estética? Sim ( )      Não ( )
- 30) Qual o cantinho que melhor funciona na sua escola?  
 Por quê? \_\_\_\_\_
- 32) Todos os cantinhos têm materiais suficientes para funcionar bem?  
 Sim ( )      não ( )
- 33) Você acha que os cantinhos de aprendizagem realmente ajudam na pesquisa, facilitando a aprendizagem?  
 Sim ( )      não ( )  
 Por quê? \_\_\_\_\_

34) Na sua opinião a caixa de sugestões realmente serve para você se comunicar melhor com seu professor?

Sim ( )

não ( )

Por quê?

---

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_  
DIA E HORA DA APLICAÇÃO: \_\_\_\_\_

- 1) Quantos filhos você tem nessa escola? \_\_\_\_\_
- 2) Qual a faixa de renda mensal da sua família?  
De 01 a 02 salários mínimos ( )  
De 03 a 04 salários mínimos ( )  
Mais de 05 salários mínimos ( )  
Quantos na sua casa trabalham? \_\_\_\_\_
- 3) Seu filho que estuda nessa escola também trabalha?  
Sim ( ) não ( )  
Caso sua resposta seja sim, diga em que ele trabalha? \_\_\_\_\_
- 4) Você participa sempre dos eventos da escola?  
Sim ( ) não ( )
- 5) Seu filho, depois que passou a estudar nessa escola, melhorou o aprendizado?  
Sim ( ) não ( )
- 6) A professora da escola do seu filho está sempre em contato com você, estimulando-o a participar da escola?  
Sim ( ) não ( )
- 7) Você acha que a escola passa por alguma dificuldade?  
Sim ( ) não ( )  
Caso você tenha respondido Sim, quais são essas dificuldades?  
Escreva: \_\_\_\_\_
- 8) Você acha seu filho satisfeito com a escola?  
Sim ( ) não ( )  
Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_
- 9) Seu filho de alguma forma o ajuda com o aprendizado adquirido na escola?  
Sim ( ) não ( )  
Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_
- 10) Seu filho falta às aulas?  
Sim ( ) não ( )  
Caso tenha respondido SIM, por que ele falta às aulas? \_\_\_\_\_
- 11) Sobre a escola do seu filho, marque uma opção para cada item:  
- Iluminação: adequado ( ) inadequado ( )  
- Ventilação: adequado ( ) inadequado ( )  
- Instalações sanitárias: adequadas ( ) inadequadas ( )  
- Bebedouros: adequados ( ) inadequados ( )  
- Material didático: adequado ( ) inadequado ( )



- 12) Você acha que seu filho escreve bem?  
Sim ( ) não ( )
- 13) Você acha que seu filho lê e entende bem o que lê?  
Sim ( ) não ( )
- 14) Você acha que seu filho faz bem as operações matemáticas de soma, subtração, multiplicação e divisão?  
Sim ( ) não ( )
- 15) Como você considera as condições de infra-estrutura da escola em que seu filho estuda?  
Satisfatórias ( ) insatisfatórias ( )
- 16) Seu filho tem repetido o ano nessa escola?  
Sim ( ) não ( )
- 17) Sua comunidade tem melhorado com o funcionamento dessa escola?  
Sim ( ) não ( )  
Caso tenha respondido Sim, em que tem melhorado? \_\_\_\_\_
- 18) Você acha que seu filho, depois que começou a estudar nessa escola entende um pouco sobre política, economia e cultura?  
Sim ( ) não ( )  
Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_
- 19) Com relação à professora do seu filho, você a considera:  
Boa professora ( ) professora regular ( ) ótima professora ( )
- 20) Ainda com relação à professora, você a considera alegre, motivada, dinâmica e satisfeita?  
Sim ( ) não ( ) ( ) Ela reclama muito das condições da escola
- 21) Quando aparece problema na sala de aula do seu filho, você acha que a professora tem habilidade para solucionar?  
Sempre ( ) às vezes ( ) nunca ( )  
Comente: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

LOCAL: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_ HORA: \_\_\_\_\_

- 1) Qual é a localização da Escola Ativa na estrutura organizacional administrativa da instituição (Prefeitura)? Comente o contexto organizacional.
- 2) Como está constituída a equipe da Escola Ativa? Membros?
- 3) Qual é a relação administrativa da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, com a Secretaria Estadual de Educação, no contexto da metodologia da Escola Ativa?
- 4) Os recursos financeiros para operacionalização da metodologia são, como sabemos do programa FUNDESCOLA, mas como eles são repassados para a SEMEC? E da SEMEC para as escolas, como chegam?
- 5) As escolas que hoje funcionam com a Metodologia são 13. Quais foram os critérios para a escolha da localidade de cada uma das escolas hoje existentes? Comente.
- 6) Como são definidas as ações do projeto em nível de Secretaria Municipal no sentido do poder decisório, ou seja, na escala hierárquica?
- 7) Existe um sistema de monitoramento e avaliação desde a implantação do Projeto da Escola Ativa?
- 8) Quais os documentos que expressam esse monitoramento e avaliação interna da metodologia? Existe um feedback para correção das ações?
- 9) Na preparação para dar início à implantação das primeiras escolas, houve uma divulgação, publicação do projeto para dar conhecimento ao público principalmente às famílias que possivelmente seriam beneficiárias do projeto? Como foi realizada essa campanha de divulgação?
- 10) Qual foi o critério utilizado para a formação da equipe que hoje administra e operacionaliza o projeto da Escola Ativa?
- 11) Depois de selecionada a equipe, houve treinamento para implantação do projeto? Onde? Quem financiou o treinamento? O treinamento foi direcionado para adequar a equipe aos objetivos do projeto da metodologia da Escola Ativa?
- 12) No desenho do projeto da Escola Ativa, como está estruturada a questão orçamentária na SEMEC? Existe alguma contrapartida municipal para a operacionalização dessa proposta metodológica?

- 13) Com quem fica a responsabilidade do material necessário ao funcionamento ou manutenção da escola, como, por exemplo; Kit pedagógico e material de consumo nas escolas?
  - 14) Fale do alcance do projeto até o momento. Que metas alcançou?
  - 15) Houve, durante o período de 2000 a 2005, mudanças na equipe em conseqüências de mudanças políticas que viessem a fazer o projeto sofrer qualquer descontinuidade? Comente.
- 20) Gostaria de comentar mais algum aspecto do projeto da Metodologia Ativa?

Nota: Todas as questões serviram apenas na orientação da entrevista, surgindo, ao longo do diálogo entre o pesquisador e entrevistado, outras importantes informações.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

#### A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo

Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do systema cultural de um paiz depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturaes e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 annos de regimen republicano, se dêr um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas economicas e educacionaes, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação actual, creada pela successão periodica de reformas parciaes e freqüentemente arbitrarías, lançadas sem solidez economica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruina, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de seem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do appareJho escolar, é na falta, em quasi todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da applicação (aspecto technico) dos methodos scientificos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito philosophico e scientifico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmospherá de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objectivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamentos em planos de reformas, nos

quaes as instituições escolares, esparsas, não traziam, para attrahil-ás e oriental-as para uma direcção, o polo magnetico de uma concepção da vida, nem se submettiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objectivas com que o tratamento scientifico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, á luz dos fins estabelecidos, os processos mais effl cazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pôde bem ser um philosopho e deve ter a sua philosophia de educação; mas, trabalhando scientificamente nesse terreno, elle deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto tambem dos meios de realizal-os. O physico e o chimico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janella do seu laboratorio. Mas o educador, como o sociologo, tem necessidade de uma cultura multipla e bem diversa; as alturas e as profundezas da vida humana e da vida social não devem estender-se além de seu raio visual; elle deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas phases, para perceber, além do apparente e do ephemero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociaes que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjuncto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagogico ou dos methodos ao problema philosophico ou dos flns da educação; se tem um espirito scientifico, empregará os methodos communs e todo genero de investigação scientiflca, podendo recorrer a technicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas technicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos scientificos na administração dos serviços escolares.

#### Movimento de renovação educacional

A' luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideaes de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrucção educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes ultimos doze annos, transferir do terreno administrativo para os planos politico-sociaes e solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestigio das instituições antigas; foram essas instituições creações artificiaes ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitaveis os ataques contra ellas. De facto, porque os nossos methodos

de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no Mexico, no Uruguay, na Argentina e no Chile, para se falar na America hespanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente escortinadas? Porque os nossos programmas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a republica, ha 43 annos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de industria centuplicaram de efficacia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enkystada no meio social, sem meios de influir sobre elle, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a acção educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociaes, para estender o seu raio de influencia e de acção?

Embóra, a principio, sem directrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma serie fecunda de combates de idéas, agitando o ambiente para as primeiras reformas impellidas para uma nova direcção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéas e transmittindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto gráo, o habito de se prender, sobre as bases solidas e largas, a um conjuncto de idéas abstractas e de principios geraes, com que possamos armar um angulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, atravez da complexidade tremenda dos problemas sociaes, horizontes mais vastos. Os trabalhos scientificos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força restructora, o axioma de que se pode ser tão scientifico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Districto Federal e em tres ou quatro Estados as reformas e, com ellas, as realizações, com espirito scientifico, e inspiradas por um ideal que, modelado á imagem da vida, já lhe reflectia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma idéa em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéas em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéas e a irradiação dos factos.

#### Directrizes que se esclarecem

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magisterio, o espirito novo, a gosto da critica e do debate e a consciencia da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se

podia considerar inteiramente aberto o caminho ás grandes reformas educacionaes. E' certo que, com a effervescencia intellectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxygenio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espirito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação publica, nos ultimos annos. A maioria dos espiritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, atravez de um labirintho de idéas vagas, fóra de seu alcance, e certamente, acima de sua experiencia; e porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéas claras, o que lhes tira o desejo de adquiril-as... Era preciso, pois, imprimir uma direcção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou comsigo os educadores de mais destaque, e leval-o a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento publico, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o publico e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o inicio das hostilidades contra a escola tradicional.

#### Reformas e a Reforma

Se não ha paiz "onde a opinião se divida em maior numero de côres, e se não se encontra theoria que entre nós não tenha adeptos", segundo já observou Alberto Torres, principios e idéas não passam, entre nós, de "bandeira de discussão, ornatos de polemica ou simples meio de exito pessoal ou politico". Ilustrados, ás vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéas para se tornarem um nucleo de convicções ou um systema de doutrina, capaz de nos impeli ir á acção em que costumam desencadear-se aquelles "que pensaram sua vida e viveram seu pensamento" o A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas idéas e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer sector ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa actividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrucção educacional, sem estadear a segurança de um triumpho facil, mas com a serena confiança na victoria definitiva de nossos ideaes de educação. Em logar dessas reformas parciaes, que se succederam, na sua quasi totalidade, na estreiteza chronica de tentativas empiricas, o nosso programma concretiza uma nova politica educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o rythmo acelerado dos organismos novos, o musculo central da estructura politica e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma

visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o amago da questão, alterando os caracteres geraes e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistíamos á aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tínhamos chegado então, na campanha escolar, ao.. ponto decisivo e climaterico, ou se o quizerdes, á linha de divisão das aguas. Mas, a educação que, no final das contas, se resume logicamente numa reforma social, não póde, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela acção extensa e intensiva da escola sobre o individuo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influencias exteriores, senão por uma evolução continua, favoreci da e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificarem o estado psychologico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ella não se arrisque um dia de ficar no estado fragmentario, semelhante a essas muralhas pelasgicas, inacabadas, cujos blócos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surprehendeu antes do corôamento de seus esforços...

#### Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção de vida", reflectindo, em cada época, a philosophia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. E' evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convem fazer adoptar ao educando e sobre o que é necessario considerar como "qualidade socialmente util". O fim da educação não é como bom observou G. Davy, "desenvolver de maneira anarchica as tendencias dominantes do educando; se o mestre intervem para transformar, isto implica nelle a representação de um certo ideal á imagem do qual se esforça por modelar os jovens espiritos". Esse ideal e aspiração dos adultos torna-se mesmo mais facil de apreender exactamente quando assistimos á sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gyra, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstracto e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução, da educação atravez das dif. ferentes civilizações, nos ensina que o "conteudo real



desse ideal;' variou sempre de accôrdo com a estructura e as tendencias sociaes da época, extrahindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da propria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada á philosophia de cada época, que lhe define o character, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagogico, a educação nova não pôde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estructura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o "sentido aristologico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de construir um privilegio determinado pela condição econômica e social do individuo, para assumir um "character biologico", com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permittam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economicá e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira funcção social, preparando-se para formar "a hierarchia democratica" pela "hierarchia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas opportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de accôrdo com uma certa concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das differenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente util", conforme o angulo visual de cada uma das classes ou grupos sociaes. A educação nova que, certamente pragmatica, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do individuo, e que se funda sobre o principio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social actual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, installada para uma concepção burgueza, vinha mantendo o individuo na sua autonomia isolada e esteril, resultante da doutrina do individualismo libertario, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rijidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da actividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espirito de disciplina,

solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

#### Valores mutáveis e valores permanentes

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objecto da acção educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilibrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrario, se assegurará melhor esse equilibrio é no novo systema de educação, que, longe de se propôr a fins particulares de determinados grupos sociaes, ás tendencias ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentaes e geraes que assignala a natureza nas suas funcções biologicas. E' certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de producção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o methodo que realiza o accrescimento da producção social, é o unico methodo susceptivel de fazer homens cultivados e uteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiencias; a consciencia social que nos léva a comprehender as necessidades do individuo atravez das da comunidade, e o espirito de justiça, de renuncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, ennobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor á vida humana? Um vicio das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o "desdém pela multidão". Quer-se raciocinar entre si e reflectir entre si. Evitae de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir á humanidade, é preciso estar em communhão com ella...

Certo, a doutrina da educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser accusada ele tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma machina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salario e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potencia de milhões de cavallos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades mathematicas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, soffreria sem duvida um detrimento immenso e um damno irreparavel; mas, se o homem perdesse uma só das duas verdades moraes, seria o proprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstracção ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades moraes, que contribuem para harmonizar os interesses

individuaes e os interesses collectivos. "Nós não somos antes homens e depois seres sociaes, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociais, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não ha acto, pensamento, desejo, attitude, resolução, que tenham em nós sós seu principio e seu termo e que realizem em nós sómente a totalidade de seus effeitos".

O Estado em face da educação

a) A educação, uma funcção essencialmente pública

Mas, do direito de cada individuo á sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma funcção social e eminentemente publica, que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições soçiaes. A educação que é uma das funcções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade politica, rompeu os quadros do communismo fámilial e dos grupos especificos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funcções essenciaes e primordiaes do Estado. Esta restricção progressiva das attribuições da família, que tambem deixou de ser "um centro de producção" para ser apenas um "centro de consumo", em face'da nova concurrencia dos grupos profissionaes, nascidos precisamente em vista da protecção de interesses especializados fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "funcção especifica", dentro do "fóco interior", embora cada vez mais estreito, em que ella se confinou. EUa é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o individuo, como o meio moral em que se disciplinam as tendencias, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Por isto, o Estado, longe de prescindir da familia, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ella dá á escola e na collaboração effectiva entre paes e professores, entre os quaes, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, 'associando e pondo a serviço da obra commum essas duas forças sociaes a familia e a escola, que operavam de todo indifferentes, senão em direcções diversas e ás vezes oppostas.

b) A questão da escola unica

Assentado o principio do direito biologico de cada individuo á sua educação, integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar effectivo, por um plano geral de educação, de estructura organica, que torne -a escola accessivel, em todos os seus grãos, aos cidadãos a quem a estrutura social do paiz mantém em condições de inferioridade

economica para obter o maximo de desenvolvimento de accôrdo com as suas aptidões vitaes. Chega-se, por esta forma, ao principio da escola para todos, "escola commum ou unica", que, tomado a rigor, só não ficará na contingencia de soffrer quaesquer restricções, em paizes em que as reformas pedagogicas estão intimamente ligadas com a reconstrucção fundamental das relações sociaes. Em nosso regimen politico, o Estado não poderá, de certo, impellir que, graças á organização de escolas privadas de typos differentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinavel de não admittir, dentro do systema escolar do Estado, quaesquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente economico. Afastada a idéa do mōnopolio da educação pelo Estado num paiz, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessario estimular, sob sua vigilancia as instituições privadas idoneas, a, "escola unica" se entenderá, entre nós, não como "uma conscripção precoce", arrolando, da escola infantil á universidade, todos os brasileiros, e submettendo-os durante o maior tempo possivel a uma formação identica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola official, unica, em que todas as creanças, de 7 a 15, todas ao menos que nessa idade, sejam confiadas pelos paes á escola publica, tenham uma educação commum, igual para todos.

### c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, graluidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos principios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação á finalidade biologica da educação de todos os fins particulares e parciaes (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direiro biologico que cada ser humano tem á educação. A laicidade, que colloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectario, subtráe o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, á pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições officiaes de educação é um principio egalitario que torna a educação, em qualquer de seus grãos, accessivel não a uma minoria, por um privilegio economico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatorio, sem torná-lo gratuito, A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primario, e se deve estender progressivamente até

uma idade conciliável com o trabalho productivo, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências económicas. A escola unificada não permite ainda, entre alumnos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em commun" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais económica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

A função educacional

a) A unidade da função educacional

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espiritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas consequências. De facto, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, "que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação". Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em consequências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A selecção dos alumnos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições creadoras de diferenças sobre base económica, a incorporação dos estudos do magisterio à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reacção contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programma de uma política educacional, fundada sobre a applicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.

b) A autonomia da função educacional.

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou appetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a immensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não ha sistema escolar cuja unidade e efficacia não

estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não 'o quiz acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impôr á educação fins inteiramente contrarios aos fins geraes que assignala a natureza em suasfunções biologicas. Toda a impotencia manifesta do systema escolar actual e a insufficiencia das solucoes dadas ás questões de character educativo não provam senão o desastre irreparavel que resulta, para a educação publica, de influencias e intervenções estranhas que conseguiram sujeital-a a seus ideaes secúndarios e interesses subalternos. Dahi decorre a necessidade de uma ampla autonomia technica, ad~istrativa e economica, com que os technicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direcção e administração da funcção educacional, tenham assegurados os meios materiaes para poderem realizal-a. Esses meios, porém, não podem reduzir-se ás verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço publico e, por isto, sujeitas ás crises dos erarios do Estado ou ás oscillações do interesse dos governos pela educação. A autonomia economica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo' especial ou escolar", que, constituido de patrlmonios, impostos e renda proprias, seja administrado e applicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos proprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direcção.

### c) A descentralização

“A organização da educação brasileira unitaria sobre a base e os principios do Estado, no espirito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo esteril e odioso, ao qual se oppõem as condições geographicas do paiz e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e ás exigencias regionaes. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressuppõe multiplicidade. Por menos que pareça, á primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na applicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a Republica, uma obra methodica e coordenada, de accôrdo com um plano commum, de completa efficiencia, tanto em intensidade como em extensão. A' União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territorios, é que deve competir a educação em todos os grãos, dentro dos principios geraes fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de attribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministerio da Educação, caberá agir sobre a obediencia a esses principios, fazendo executar as orientações e os rumos geraes da funcção educadonal, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinarias, soccorrendo onde haja deficiencia de meios, facilitando o intercambio pedagogico e cultural dos Estados e intensificando por todas as fôrmas as suas relações

espirituales. A unidade educativa essa obra immensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espirito commum, um estado de animo nacional, nesse regimen livre de intercambio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar o desperdicio nas suas despezas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despezas, abrirá margem a uma successão ininterrupta de esforços fecundos em creações e iniciativas.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das sciencias lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando á finalidade fundamental e aos ideaes que ella deve prosseguir os processos apropriados para realizal-os. A extensão e a riqueza que actualmente alcança por toda a parte o estudo scientifico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um character e um espirito nitidamente scientifico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiencias, os principios da educação nova, presentidos e ás vezes formulados em rasgos de synthese, pela intuição luminosa de seus precusores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de accrescimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de acções e reacções em que o espirito cresce de "dentro para fóra", substitue o mecanismo pela vida (actividade funccional) e transfere para a creança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentaes, como "funções vitales" e não como "processos em si mesmos", ella os subordina á vida, como meio de utilizal-a e de satisfazer as suas multiplas necessidades materiaes e espirituales. A escola, vista desse angulo novo que nos dá o conceito funccional da educação, deve offerecer á creança um meio vivo e natural, "favoravel ao intercambio de reacções e experiencias", em que ella, vivendo a sua vida propria, generosa e bella de creança, seja levada "ao trabalho e a acção por meios naturaes que a vida suscita quando o trabalho e a acção convem aos seus interesses e ás suas necessidades".

Nessa nova concepção de escola, que é uma reacção contra as tendencias exclusivamente passivas intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a actividade espontanea, alegre e fecunda, dirigida á satisfacção das necessidades do proprio individuo. Na verdadeira educação funccional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inherente á sua propria natureza, problema não só da correspondencia entre os grãos do ensino e as etapas da volução

intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da actividade educativa ás necessidades psychobiologicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola. nova, não é, de facto, a predominancia dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea e o estimulo constante ao educando (creança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças á força de attracção das necessidades profundamente sentidas". E' certo que, deslocando-se por esta fôrma, para a creança e para os seus interesses, moveis e transitorios, a fonte de inspiração das actividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programmas tradicionaes, do ponto de vista da logica formal dos adultos, para os pôr de accôrdo com a "logica psychologica", isto é, com a logica que se baseia na natureza e no funcionamento do espirito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a occasião e o meio de realizar-se", e abrir o educando á sua energia de observar, experimentar e crear todas as actividades capazes de satisfazer-a, é preciso que ella seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionario", um ambiente dynamico em intima connexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rijido, sem a differenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada á maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as actividades manuaes, motoras ou constructoras "constituem as funcções predominantes da vida", é natural que ella inicie os alumnos nessas actividades, pondo-os em contacto com o ambiente e com a vida activa que os rodeia, para que elles possam, desta forma, possuil-a, apreciar-a e sentir-a de accôrdo com as aptidões e possibilidades. "A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em funcção da sua economia, e a energia individual e colectiva se manifesta pela sua producção material". A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias creadoras do educando, procurando estimularlhe o proprio esforço como ó elemento mais efficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as actividades pedagogicas e sociaes, para fazel-o penetrar na corrente do progresso material e espirital da sociedade de que proveiu e em que vae viver e lutar.

Plano de reconstrucção educacional

a) As linhas geraes do plano



Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de acção ou processos de que necessita o individuo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os principios scientificos sobre os quaes se póde apoiar solidamente um systema de educação. A applicação desses principios importa, como se vê, numa radical transformação da educação publica em todos os seus grãos, tanto á luz do novo conceito de educação, como á vista das necessidades nacionaes. No plano de reconstrucção educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas geraes, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o actual systema (se é que se póde chamar systema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos grãos, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quaes deve ter o seu "fim particular", proprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos principios e methodos communs a todos os grãos e instituições educativas. De facto, o divorcio entre as entidades que mantêm o ensino primario e profissional e as que mantêm o ensino secundario e superior, vae concorrendo intensivamente, como já observou um dos signatarios deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois systemas escolares parallelos, fechados em compartimentos estanques e incommunicaveis, differentes nos seus objectivos culturaes e sociaes, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social".

A escola primaria que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infancia e constitue o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundaria unificada, que lhe succede, em terceiro plano, para abrir accesso ás escolas ou institutos superiores de especialização profissiona ou de altos estudos. Ao espirito novo que já se apoderou do ensino primario não se poderia, porém, subtrahir a escola secundaria, em que se apresentam, collocadas no mesmo nivel, a educação chamada "profissional" (de preferencia manual ou mecanica) e a educação humanistica ou scientifica (de preponderancia intellectual), sobre uma base Commum de tres annos. A escola secundaria deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as intelligencias a uma forma rijida de educação, para ser um aparelho flexivel e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer ás necessidades praticas de adaptação á variedade dos grupos sociaes. E' o mesmo principio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no systema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriaes e mercantis, propulsoras de nossa riqueza economica e industrial. Mas esse principio, dilatando o campo das universidades, para adaptal-as á variedade e ás

necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as às suas próprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada.

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "systema de canaes de exodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo". E' preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária da nossa cultura, para lhe dar um carácter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura tem efectivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma colectividade unanime, a difusão de ideias ou questões sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente á arte uma enorme importância social. Mas, se, á medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento occupa um lugar cada vez mais fraco, os productores intellectuales não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em solidas bases economicas.

#### b) O ponto nevrálgico da questão

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarchia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. E' uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitue o conceito estatico do ensino por um conceito dinamico fazendo um appello, dos jardins de infancia á Universidade, não á receptividade mas á actividade creadora do alumno. A partir da escola infantil (4 a 6 annos) até á Universidade, com escala pela educação primaria (7 a 12) e pela secundaria (12 a 18 annos), a "continuação ininterrupta

de esforços creadores" deve levar á formação da personalidade integral do alumno e ao desenvolvimento de sua faculdade productora e de seu poder creador, pela applicação, na escola, para a aquisição activa de conhecimentos, dos mesmos methodos (observação, pesquisa, e experiencia), que segue o espirito maduro, nas investigações scientificas. A escola secundaria, unificada para se evitar o divorcio entre os trabalhadores manuaes e intellectuaes, terá uma solida base commum de cultura geral (3 annos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em secção de preponderancia intellectual (com os 3 cyclos de humanidades modernas; scientificas phisicas e mathematicas; e sciencias chimicas e biologicas), e em secção de preferencia manual, ramificada por sua vez, em cydos, escolas ou cursos destinados á preparação ás actividades profissionaes, decorrentes da extracção de materias primas (escolas agricolas, de mineração e de pesca) da elaboração das mate rias primas (industriaes e profissionaes) e da distribuição dos productos elaborados (transportes, communicações e commercio).

Mas, montada, na- sua estrutura tradicional, para a classe média (burguezia), enquanto a escola primaria servia á classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundaria ou do 32 gráo não fôrma apenas o reducto dos interesses de classe; que crearam e mantêm o dualismo dos systemas escolares. E' ainda" nesse campo educativo que se levanta a controversia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo á escolha do momento em que a materia do ensino deve diversificar-se em ramos iniciaes de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundaria seja, nas reformas escolares, o ponto nevralgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundario, levantando os obstaculos oppostos pela escola tradicional á interpenetração das classes sociaes, se inspira na necessidade de adaptar essa educação á diversidade nascente de gostos e á variedade crescente de aptidões que a observação psychologica registra nos adolescentes e que "representam as uoicas forças capazes de arrastar o espirito dos jovens á cultura superior". A escola do passado, com seu esforço inutil de abarcar a somma geral de conhecimentos, descurou a propria formação do espirito e a funcção que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral commum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das materias do que o "methodo de sua aquisição", a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 annos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já á diversidade crescente de aptidões e de gostos, já á variedade de fôrmas de actividade social.

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitario no Brasil

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente. a serviço das

profissões "liberaes" (engenharia, medicina e direito), não póde evidentemente erigir-se á altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes scientificos e culturaes a sua finalidade estrictamente professional e sem abrir os seus quadros rijidos á formação de todas as profissões que exijam conhecimentos scientificos, elevando-as todas a nivel superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, accessivel a todas. Ao lado das faculdades professionaes existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultanea ou successiva, em cada quadro universitario, de faculdades de ciencias sociaes e economicas; de ciencias mathematicas, phisicas e naturaes, e de philosophia e letras que, attendendo á variedade de typos mentaes e das necessidades sociaes, deverão abrir ás universidades que se crearem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações scientificas. A educação superior ou universitaria, a partir dos 18 annos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de facto, não sómente á formação professional e technica, no seu maximo desenvolvimento, como á formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ella deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a triplice funcção que lhe cabe de elaboradora ou creadora de sciencia (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (sciencia feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitaria, das ,ciencias e das artes. O entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o "systema nervoso da Universidade", que estimula e domina qualquer outra funcção; com ser esse espirito de profundidade e universalidade, que imprime á educação superior um caracter universitario, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profisional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma funcção docente, a sciencia está inteiramente subordinada á arte ou átechnica da profissão a que servem, com o cuidado da applicação immediata e proxima, de uma direcção. utilitaria em vista de uma funcção publica ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as formulas e phrases feitas; se a nossa illustração, mais variada e mais vasta do que no imperio, é hoje, na phrase de Alberto Torres; "mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espiritos a formar juizos e incapaz de lhes inspirar actos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundaria solida, posto que exclusivamente literaria, se deixou infltrar desse espirito encyclopedico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiencia, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo inteUectual e para a sciencia feita, e em que, finalmente, o periodo creador cede o lugar á

erudição, e essa mesma quasi sempre, entre nós, aparente e sem substancia, dissimulando sob a superficie, ás vezes brilhante, a absoluta 'falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, facil e apressada, de autodidactas, cujas opiniões se mantem prisioneiras de systemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da fluctuação dos espiritos e da indisciplina mental, quase anarchica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a republica, no seu esforço heroico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessaria e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe crear e diffundir ideaes politicos, sociaes, moraes e estheticos, é que podemos obter esse intensivo espirito commum, nas aspirações, nos ideaes e nas luctas esse "estado de animo nacional", capaz de dar força, efficacia e coherencia á acção dos homens, sejam quaes forem as divergencias que possa estabelecer entre elles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. E' a universidade, no conjuncto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo scientifico dos grandes problemas nacionaes, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admittirj o scepticismo de nada escolher nem julgari" a falta de critica, por falta de espirito de synthesej a indifferença ou a neutralidade no terreno das idéas a igoorancia "da mais humana de todas as operações intellectuaes, que é a de tomar partido", e a tendencia e o espirito facil de substituir os principios (ainda que provisorios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

#### d) O problema dos melhores

De facto, a Universidade, que se encontra no apice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sabios, cientistas, technicos, e educadores, de que ellas precisam para o estudo e solução de suas questões scientificas, moraes, intellectuaes, politicas e economicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por selecção, devem formar o vertice de uma pyramide de base immensa. Certamente, o novo conceito de educação repelle as elites formadas artificialmente "por diferenciação economica" ou sob o criterio da independencia economica, que não é nem pôde ser hoje elemento necessario para fazer parte dellas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não sómente de admitir todas as capacidades novas, como tambem de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os individuos que não desempenham a funcção

social que lhes é attribuida no interesse da collectividade. Mas, não ha sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e seleccionada fôr a sua elite, quanto maior fôr a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessarios para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa selecção que se deve processar não "por diferenciação economica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a acção biologica e funcional, não póde, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitaria que, elevando ao maximo o desenvolvimento dos individuos dentro de suas aptidões naturaes e seleccionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influencia effectiva na sociedade e affectar, dessa forma, a consciencia social.

A unidade de formação de professores e a unidade de espinto

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os grãos, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função publica da mais alta importancia, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite póde e deve receber. A maior parte delle, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundario e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionaes dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundario a sua educação geral. O magisterio primario, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de character mais propedeutico, e, ás vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nivel secundario, nem uma solida preparação pedagogica, nem a educação geral em que ella deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira differente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções publicas a mais importante, fosse a unica para cujo exercicio não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os grãos, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espirito pedagogico, conjunctamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nivel superior e incorporadas ás universidades. A tradição das hierarchias docentes, baseadas na diferenciação dos grãos de ensino, e que a linguagem fixou em denominações differentes (mestre, professor e cathedratico), é inteiramente contraria ao principio da unidade da função educacional, que, applicado, ás funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magisterio ás universidades, e, portanto, na libertação espiritual e economica do professor,

mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência do trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as directrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naquelles que estão incumbidos de transmitil-a. Nós não temos o feiticismo mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse "espírito", esse "ideal comum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magisterio, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação actual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magisterio. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contactos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em germen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O papel da escola na vida e a sua função social

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psychologia applicada á creança começaram a dar á educação bases scientificas, os estudos sociologicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciencia mais nitida da sua função social e da estreiteza relativa de seu circulo de acção. Compreende-se, á luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho á sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessarias á vida, o lugar onde vivem a creança, a adolescencia e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja acção é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças innumeraveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadissimas, são, de facto, as influencias que fõrmam o homem atravez da

existencia. "Ha a herança que é a escola da especie, como já se escreveu; a familia que é a escola dos paes; o ambiente social que é a escola da communitade, e. a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderaveis e forças incalculaveis". Compreender-se-a, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sóciedade, a "zona luminosa é singularmente mais estreita - que a zona de sombra; os pequenos fôcos de acção consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vasia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silencio e a immobilidade do deserto, mas o fremito de uma floresta povoada".

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada . na sua acção educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizal-a, como um organismo malleavel e vivo, aparelhado de um systema de instituições susceptiveis de lhe alargar os limites e o raio de acção. As instituições periescolares e postescolares, de character educativo ou de assistencia social, devem ser incorporadas em todos os systemas de organização escolar para corrigirem essa insufficiencia social, cada vez maior, das instituições educacionaes. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infancia ás escolas superiores, não exercem a acção intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjuncto systematico de medidas de projecção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual fôr o seu gráo, dos jardins ás universidades, deve, pois, reunir em torno de si as familias dos alumnos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos paes em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alumnos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e multiplos elementos materiaes e espirituaes da collectividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os paes, os professores, a imprensa e todas as demais instituições directamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossivel realizar-se em intensidade e extensão, uma solida obra educacional, sem se rasgarem á escola aberturas no maior numero possivel de direcções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ella precisa, para se desenvolver, recorrendo a communitade como á fonte que lhes ha de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiaes e espirituaes das escolas. A consciencia do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a offensiva educacional sobre os nucleos sociaes, como a familia, os agrupamentos profissionaes e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergencia, numa obra solidaria, com as outras instituições da communitade. Mas, além de attrahir para a obra commum as instituições que são destinadas,



no systema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o radio, com que a sciencia, multiplicando-lhe a efficacia, acudiu á obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geographicas e da extensão territorial do paiz, uma importância capital. A escola antiga, presumida da importancia do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e esteril, sem o indispensavel complemento e concurso de todas as outras instituições sociaes, se succederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua acção na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, attracção e irradiação de todas as forças e actividades educativas.

A democracia, um programma de longos deveres

Não alimentamos, de certo, illusões sobre as difficuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrucção educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciencia profunda de uma por uma dessas difficuldades, a disposição obstinada de enfrental-as, dispostos, como estamos, na defeza de nossos ideaes educacionaes, para as existencias mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que ha homens, aspirações e luctas. O proprio espirito que o informa de uma nova politica educacional, com sentido unitario e de bases scientificas, e que seria, em outros paizes, a maior fonte de seu prestigio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma politica empirica, á margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira scientifica, e se a sciencia não tem patria, nem varía, nos seus principios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de systemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéas e aspirações que, sendo estructuralmente scientificas e humanas, têm um caracter universal. E' preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magisterio e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contacto bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as attitudes em face do problema educacional, e para nos permittir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substancia de uma nova politica de educação.

Os obstaculos accumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrucção educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis á indiferença e á hostilidade, em lucta aberta contra preconvensões

enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideaes de reconstrucção do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora critica e decisiva que I vivemos, não nos permite hesitar um momento deante da tremenda : tarefa que nos impõe a consciencia, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade tragica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "Não devemos submeter o nosso espírito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espirito firme e seguro; chegar a ser serios em todas as cousas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos principios fixos e inabalaveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas acções; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e solido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caracter, e refletir, pelo movimento de nossas proprias idéas, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação comnosco e o que podemos esperar delles. E' preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalavel".

Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Pichte ha mais de um seculo, apontando á Allemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daqueles famosos "discursos á nação allemã", pronunciados de sua cathedra, em quanto sob as janellas da Universidade, pelas ruas de Berlim, ressoavam os tambôres francezes... Não são, de facto, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e grandes povos. Toda a profunda renovação dos principios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regimen educacional: as unicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democratica, utilizada como um principio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia creadora, de solidariedade social e de espirito de cooperação. "O ideal da democracia que, - escrevia Gustave Belot em 1919, - parecia mecanismo politico, torna-se principio de vida moral e social, e o que parecia cousa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programma de longos deveres". Mas, dq todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior somma de sacrificios; aquelle com que não é possivel transigir sem a perda irreparavel de algumas gerações; aquelle em cujo cumprimento os erros praticados se project mais longe nas suas consequencias, aggravando-se á medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciencia de si mesmo e de

seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

### Assinam o Manifesto

- 1 Fernando de Azevedo
- 2 Afranio Peixoto
- 3 A de Sampaio Doria
- 4 Anísio Spinola Teixeira
5. M. Bergstrom Lourenço Filho
- 6 Roquette Pinto
- 7 J. G. Frota Pessoa
- 8 Julio de Mesquita Filho
- 9 Raul Briquet
- 10 Mario Casasanta
- 11 C. Delgado de Carvalho
- 12 A Ferreira de Almeida Jr.
- 13 J. P. Fontenelle
- 14 Roldão Lopes de Barros
- 15 Noemy M. da Silveira
- 16 Hermes Lima
- 17 Attilio Vivacqua
- 18 Francisco Venancio Filho
- 19 Paulo Maranhão
- 20 Cecília Meirelles
- 21 Edgar Sussekind de Mendonça
- 22 Armanda Alvaro Alberto
- 23 Garcia de Rezende
- 24 Nobrega da Cunha
- 25 Paschoal Lemme
- 26 Raul Gomes

ANEXO – 2 ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC

