



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONY ARAUJO DE MORAIS

**GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM
CAMPINA GRANDE-PB (2002-2012) NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS DO
MAGISTÉRIO**

**JOÃO PESSOA
2014**

SIMONY ARAUJO DE MORAIS

**GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM
CAMPINA GRANDE-PB (2002-2012) NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS DO
MAGISTÉRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Andréia Ferreira da Silva.

**JOÃO PESSOA
2014**

SIMONY ARAUJO DE MORAIS

**GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM
CAMPINA GRANDE-PB (2002-2012) NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS DO
MAGISTÉRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Andréia Ferreira da Silva.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Andréia Ferreira Silva
Orientadora (PPGE/UFPB)

Prof. Dr^o. Antônio Lisboa Leitão de Souza
Examinador externo (PPGED/UFRN)

Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista
Examinadora interna (PPGE/UFPB)

M827g Moraes, Simony Araujo de.

Gestão escolar e participação no Programa Escola Ativa em Campina Grande-PB (2002-2012) na ótica dos profissionais do magistério / Simony Araujo de Moraes.- João Pessoa, 2014.

158f. .

Orientador: Andréia Ferreira da Silva

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

**Dedico esta dissertação aos meus amados filhos
Pedro Lucas e Laura, sinônimo de luz, renovação
e esperança em minha vida.**

AGRADECIMENTOS

À Deus pela força e coragem com que me alimenta e me faz persistir em busca de sonhos.

À Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva, minha orientadora, pela atenção, rigor, carinho, respeito e compreensão com que conduziu a orientação dessa dissertação e pela contribuição teórica com minha vida acadêmica.

Aos professores do Curso de Mestrado do PPGE/UFPB, principalmente aos da Linha de Políticas Educacionais e àqueles com quem pude cursar disciplinas e ampliar os conhecimentos.

À Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, pela oportunidade da realização do estágio docência em sua turma de Pedagogia, espaço de discussão e aprendizagem.

Aos colegas da turma 32 do Mestrado do PPGE/UFPB, pelo companheirismo e oportunidade de ricas discussões teóricas. Em especial a Sandra, Maria do Socorro, Wanderléia e Tereza pela amizade e convivência fraterna desde o momento inicial do mestrado.

Ao Professor Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza, pela contribuição com este trabalho desde sua participação na banca de qualificação bem como, na banca de defesa desta dissertação.

À Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, pelo carinho com o qual aceitou meu convite para participar da banca de qualificação e de defesa desta dissertação, contribuindo para a discussão que a mesma apresenta.

Aos meus amados pais, José de Moraes Silvano e Maria das Neves Araújo de Moraes pela vida, ensinamentos e amor incondicional. Especialmente a minha mãe pelo apoio fundamental em todos os momentos dos meus estudos.

Aos meus irmãos, especialmente a Samy Araujo de Moraes pelo apoio e confiança.

Ao meu querido esposo, Manoel V. Aragão Júnior, por todo o amor, companheirismo e apoio de sempre.

A família do meu esposo que me acolheu me apoiando nesse percurso acadêmico.

Às coordenadoras, diretoras escolares, supervisores educacionais e professores entrevistados pela confiança e disponibilidade em participar desta pesquisa.

Ao PPGE/UFPB e seus servidores pela solicitude e atenção dispensada aos pós-graduandos.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos entre os anos de 2012-2014.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o Programa Escola Ativa (PEA) e sua proposta de gestão escolar e de participação. Tendo por base a concepção dos profissionais do magistério do município de Campina Grande-PB, no período de 2002 a 2012. A pesquisa buscou compreender as articulações entre as propostas de participação do PEA e a concepção de Estado, de sociedade e de homem denominada de neoliberalismo de Terceira Via, hegemônica, no Brasil a partir do início do século XXI. O estudo objetivou identificar e discutir as configurações da gestão escolar e da participação em escolas que implantaram o Programa em Campina Grande, tendo como referência documentos da Secretaria de Educação e entrevistas realizadas com profissionais do magistério que atuaram nos dez anos de vigência do PEA. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, abrangendo estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, que se pauta na descrição, categorização e interpretação do conteúdo das mensagens estudadas. A pesquisa permitiu a identificação de que, antes da implementação do PEA, as escolas rurais do município de Campina Grande apresentavam um quadro de abandono por parte da SEDUC, falta de recursos didáticos e ausência de acompanhamento do trabalho pedagógico, precariedade física e escassez de merenda. Esse quadro mudou com a implantação do PEA, em decorrência da instituição de mecanismos de acompanhamento das escolas rurais por parte da SEDUC-CG. Nas entrevistas, a concepção de gestão escolar que prevaleceu consistiu na gestão compartilhada, visto estar fundada na execução, por segmentos da comunidade escolar, sobretudo estudantes, de tarefas relativas ao bom funcionamento da escola. A participação da comunidade na gestão da escola ocorreu de forma passiva, reduzindo-se a sua presença nos eventos/festas nas escolas e nas atividades do PEA referentes ao elemento Escola e Comunidade. A concepção de gestão tradicional foi, também, identificada na pesquisa, por meio de depoimentos que expressaram a centralização do poder de decisão na direção da escola e a reduzida participação da comunidade escolar e local na gestão. Também, foi destacada que a atuação do conselho escolar, na maioria das escolas, era restrita às questões de gerenciamento dos recursos financeiros.

PALAVRAS-CHAVES: Programa Escola Ativa; Gestão Escolar compartilhada; Participação passiva.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objeto de estudio el Programa Escuela Activa (PEA) y su propuesta de gestión escolar y la participación. Basado en el diseño de los profesionales de la enseñanza en la ciudad de Campina Grande-PB, de 2002 a 2012. La investigación buscó comprender los vínculos entre la propuesta de participación de la PEA y el concepto del Estado, la sociedad y el hombre llamado el neoliberalismo de la Tercera Vía, hegemónica en Brasil desde el inicio del siglo XXI. El estudio tuvo como objetivo identificar y analizar la configuración de la gestión escolar y la participación en las escuelas que implementaron el Programa en Campina Grande, en relación con el Departamento de documentos y entrevistas con profesores profesionales que trabajaron en los diez años de la PEA Educación. La investigación adoptó un enfoque cualitativo que implica estudio bibliográfico, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se analizaron mediante análisis de contenido, que es guiada en la descripción, clasificación e interpretación del contenido de los mensajes estudiados. La encuesta permitió identificar que antes de la aplicación del PAE, las escuelas rurales de Campina Grande tenían un marco abandono por parte del SEDUC, la falta de recursos para la enseñanza y la falta de seguimiento a la labor pedagógica, la inseguridad física y la escasez de alimentos . Eso cambió con la implementación del SAP, debido al establecimiento de mecanismos de vigilancia para las escuelas rurales de la SEDUC-CG. En las entrevistas, el diseño de la gestión escolar que prevaleció fue la gestión compartida, ya que se basa en la aplicación por los segmentos de la comunidad escolar, especialmente los estudiantes, las tareas relacionadas con el buen funcionamiento de la escuela. La participación comunitaria en la gestión escolar se produjo de forma pasiva, la reducción de su presencia en los eventos / fiestas en las escuelas y actividades de SAP para el elemento de la Escuela y Comunidad. El concepto de gestión tradicional también fue identificado en la investigación, a través de testimonios que expresan la centralización de la toma de decisiones en la dirección de la escuela y la baja participación de la comunidad escolar y la gestión local. Además, se destacó que las acciones de la junta escolar, en la mayoría de las escuelas, se limitaba a las cuestiones de gestión de los recursos financieros.

PALABRAS CLAVE: Programa Escuela Activa; Gestión Escolar Compartida; participación pasiva.

[...] O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais (MARX; ENGELS, 1999, p. 39, destaques no original).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Campina Grande, Estadual e Nacional	70
QUADRO 2	Renda, Pobreza e Desigualdade - Campina Grande – PB	71
QUADRO 3	Matrículas da educação básica por etapa e dependência administrativa no ano de 2012 em Campina Grande	73
QUADRO 4	Docentes da educação básica no município de Campina Grande por dependência administrativa, no ano de 2012	74
QUADRO 5	Distribuição das escolas municipais de Campina Grande em 2013 por localização	75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AID - Associação Internacional de Desenvolvimento

AMGI - Agência Multilateral de Garantia de Investimento

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAE - Conselho Municipal de Alimentação Escolar

CAS - Estratégia de Assistência ao País

CEB/CNE - Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEPACS - Centro de Ensino Profissionalizante Antônio Carvalho de Sousa

CEPAL - Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe

CPB - Confederação dos Professores do Brasil

CESREI - Centro de Educação Superior Reinaldo Ramos

CF – Constituição Federal

CFI - Corporação Financeira Internacional

CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores

CICDI - Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CTE - Centro de Tecnologia Educacional

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DGPN - Diretoria Geral do Projeto Nordeste

EDURURAL-NE - Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste

EUA - Estados Unidos da América

FACISA - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas

FAP - Ficha de Acompanhamento e Progresso

FASUBRA - Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras

FCM - Faculdade de Ciências Médicas

FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FENOE - Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FMAM - Fundo para o Meio Ambiente Mundial
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
GBM - Grupo Banco Mundial
GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IA - Instituto Alpargatas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM - Instituto do Banco Mundial
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE - Levantamento da Situação Escolar
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens
MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social
MEC - Ministério da Educação
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG - Organizações não-governamentais
PAPE - Programa de Adequação de Prédios Escolares
PAR - Plano de Ações Articuladas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA - Programa Escola Ativa
PES - Planejamento Estratégico da Secretaria
PIB - Produto Interno Bruto
PJR - Pastoral da Juventude Rural
PME - Plano Municipal de Educação
PMFE - Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas
PNE - Plano Nacional de Educação
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRALER - Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PRASEM - Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC - Secretaria de Educação, Esporte e Cultura
SIIG - Sistema Integrado de Informações Gerenciais
SME - Sistema Municipal de Ensino
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TREE - Tribunal Regional Eleitoral Escolar
UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEX - Unidade Executora

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESC - União do Ensino Superior de Campina Grande

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - Agencia Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

UVA - Universidade Vale do Acaraú

ZAP - Zona de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CONTEXTO DAS POLITICAS NEOLIBERAIS DE TERCEIRA VIA.....	16
2	OS PROJETOS DO BANCO MUNDIAL PARA A REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO (1960-2000)	36
2.1	Banco Mundial: propostas para a reforma agrária e para a educação dos países de capitalismo periférico a partir da década de 1960	36
2.2	Projetos do Banco Mundial e do governo brasileiro para a reforma agrária e para a educação rural (1980 - anos 2000)	43
3	O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: UMA ANÁLISE DE SUA PROPOSTA E DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB	54
3.1	O Programa Escola Ativa no Brasil: história, fundamentos e proposta de gestão escolar e de participação	54
3.2	O Programa Escola Ativa nas escolas rurais do município de Campina Grande-PB (2002-2012)	69
3.3	Processo de implantação do Programa Escola Ativa em Campina Grande-PB.....	77
4	RECONFIGURAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL A PARTIR DO FINAL DOS ANOS 1980 E AS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM CAMPINA GRANDE-PB	89
4.1	Reforma educacional no Brasil e as reconfigurações das propostas de gestão escolar e de participação	93
4.2	A concepção de gestão escolar do PEA	111
4.3	A atuação do conselho escolar	114
4.4	Participação estudantil	116
4.5	Participação da comunidade escolar e local	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
6	REFERÊNCIAS	133
7	ANEXOS	145
7.1	Escolas que aderiram ao Programa Escola Ativa em Campina Grande localização e data	146
8	APÊNDICES	148
8.1	Roteiro de Entrevista - Coordenadoras municipais do Programa Escola Ativa	149

8.2	Roteiro de Entrevista - Supervisores educacionais do Programa Escola Ativa	151
8.3	Roteiro de Entrevista - Diretoras escolares do Programa Escola Ativa.....	153
8.4	Roteiro de Entrevista - Professores do Programa Escola Ativa.....	155
8.5	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157

INTRODUÇÃO: SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CONTEXTO DAS POLITICAS NEOLIBERAIS DE TERCEIRA VIA

A pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Escola Ativa e sua proposta de gestão escolar e de participação, tendo como referência a experiência desenvolvida na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB no período de 2002 a 2012.

O Programa Escola Ativa consiste em uma política federal voltada para as escolas rurais multisseriadas, implementado no Brasil entre 1997 e 2012, mediante um convênio do ministério da Educação com o Banco Mundial, com a finalidade anunciada de enfrentar os desafios das escolas multisseriadas, melhorando a qualidade educacional de áreas rurais com altos índices de evasão, repetência e analfabetismo (BRASIL, 1999).

O contexto de implementação do Programa no Brasil, a década de 1990, é marcado pela concretização de políticas de orientação neoliberal¹ em nosso país. O neoliberalismo apresenta-se como ideologia própria de uma fase de crise e de reestruturação produtiva do capitalismo². Propõe a reforma do Estado com a redefinição de seu papel e do modelo de regulação econômica e das políticas sociais.

No Brasil, as propostas neoliberais começaram a ser implantadas na década de 1990, na presidência de Fernando Collor de Melo (1990/1992). Os discursos do presidente Collor enfatizavam a privatização com a intenção de permitir a abertura econômica e o livre mercado, especialmente nas áreas mais rentáveis. A partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC-1995-2002), o modelo neoliberal se consolidou nas políticas federais e materializou-se por meio de emendas constitucionais e do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995).

¹ Segundo Anderson (1995), “o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo” (1995, p. 9). Teve início com os escritos de Hayek, mas apesar de suas proposições terem surgido em meados de 1945 estas ideias só ganharam aceitação por volta dos anos 1970, momento em que o capitalismo entrou novamente em crise e o modelo keynesiano não servia mais aos interesses burgueses e era preciso uma alternativa.

² A reestruturação produtiva a que nos referimos configura-se como a mudança do modo de produção fordista, dominante no Estado de Bem-Estar Social, no período que compreende o final da Segunda Guerra Mundial, 1945, até a crise econômica dos anos 1970, para o modelo de acumulação flexível, adequado as novas necessidades de acumulação do capital a partir dos anos 1970 (HARVEY, 2000).

O governo de FHC, segundo Falleiros e Melo (2005), atualizou as orientações neoliberais convertendo-se às teses do neoliberalismo de Terceira Via. Segundo Giddens (2001), a Terceira Via consistiria numa adaptação da social democracia frente às mudanças ocorridas no cenário mundial no final da década de 1980. Para ele, essa proposta representaria uma alternativa entre o modelo neoliberal, com forte ênfase na privatização, e o Estado intervencionista, burocrático e ineficiente proposto pelo keynesianismo. Porém, de acordo com Neves (2005; 2010), Martins (2009; 2010) e Melo (2005; 2010), tal proposta configura-se como uma atualização do projeto neoliberal de sociabilidade e não uma alternativa a esse projeto, constituindo-se assim, no neoliberalismo de Terceira Via. O presente estudo, tendo como referência a análise de Martins (2009) e Neves (2010), utiliza a expressão neoliberalismo de Terceira Via para se referir ao projeto social dominante no país a partir do final do século XX, que propõem um capitalismo mais “social”.

As crises estruturais do capitalismo, na sua constante busca pela maximização dos lucros, são inevitáveis conforme a teoria marxista demonstrou (BOSCHETTI, 2010). As medidas de enfrentamento ou minimização dos efeitos das crises do capital se diferenciam em função de um conjunto de elementos. Para Boschetti (2010),

A crise do início do século XX foi a primeira crise estrutural do capitalismo concorrencial, sustentado no livre mercado preconizado pelo liberalismo ortodoxo. Naquele momento, as medidas adotadas para conter a crise conjugaram o abandono do liberalismo ortodoxo e a adoção de medidas econômicas e sociais que não abandonaram o capitalismo, mas abrandaram as relações predominantemente liberais até então prevalentes (p. 66).

Para Boschetti (2010), essas medidas estavam baseadas em três pilares básicos: o fordismo, que implicava em produção de massa para consumo de massa, o keynesianismo, como padrão de regulação econômica e social, e a ampliação dos direitos mínimos para “todos”, desde que não interferisse no padrão de acumulação capitalista (BOSCHETTI, 2010). Esse conjunto de medidas, que garantiu um padrão mínimo de bem-estar nos países de capitalismo central, alinhado às lutas da classe trabalhadora pela expansão e universalização de direitos, promoveu a constituição do que ficou conhecido com o *welfare state*.

Para Nascimento, Silva e Algebaile (2002, p. 88), “O estado de bem-estar social, ou *welfare state*, como é mais conhecido, é uma denominação que tem origem no processo de ampliação da democracia, incorporando além dos direitos políticos e civis, os direitos sociais”. A constituição desse Estado permitiu a concretização da ampliação dos direitos universais nos países de capitalismo desenvolvido.

No final da década de 1960, frente a uma nova e aguda crise estrutural no capitalismo as proposições de Hayek e outros intelectuais ganharam aceitação. Hayek questionava o intervencionismo do Estado de bem-estar na economia indicando que a regulação forte do Estado dificultava a ampliação do mercado (BOSCHETTI, 2010). Questionava, ainda, a oferta das políticas sociais afirmando que o caráter gratuito e universal garantidos pelo Estado de bem-estar social gerava comodismo nos indivíduos e indicava que seria necessário promover uma concorrência saudável através da privatização da oferta de proteção social (LAURELL, 2002).

O neoliberalismo, proposto por Hayek, surgiu como ideologia e fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado (ANDERSON, 1995) e consistiu em “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9). De acordo com Anderson (1995), para os defensores dos princípios neoliberais, a crise do sistema capitalista, no início dos anos 1970, tinha suas raízes

localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse, cada vez mais, os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10).

A solução para crise, de acordo com o receituário neoliberal, era “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Os gastos públicos com políticas sociais, decorrentes dos anos de *welfare state*, foram apresentados na retórica argumentativa dos intelectuais neoliberais como o principal motivo da crise fiscal do Estado e do baixo desenvolvimento econômico. O pensamento neoliberal, de acordo com Nascimento, Silva e Algebaile (2002), tornou-se referência para a redefinição das funções do Estado no sentido de reduzir sua intervenção na economia e no padrão de proteção social alcançado, sobretudo nos países centrais do capitalismo. Segundo os autores, “a solução apresentada é o desmonte do *welfare state*, através do retorno do Estado-mínimo” (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAIL, 2002, p. 90).

A intenção neoliberal de retornar ao “Estado mínimo”, como afirmam Nascimento, Silva e Algebaile (2002), mostra que outrora, no pós 2ª Guerra Mundial, quando o modelo keynesiano convinha aos países de capitalismo desenvolvido, os interessou um Estado interventor, sobretudo na economia para assegurar as condições de recuperação do capital.

Diante da crise estrutural a partir da segunda metade dos anos 1960, o Estado passa a ser apontado como o responsável pela crise. O neoliberalismo propõe a intervenção estatal apenas no sentido de garantir o desenvolvimento do mercado e não na garantia dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. Interessa a esse projeto um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital (PAULO NETTO, 2007).

De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo ortodoxo, ou seja, na sua versão inicial, demonstrou força no sentido político e ideológico, mas foi um fracasso econômico, uma vez que não conseguiu assegurar a reanimação da economia capitalista, no sentido de recuperar o crescimento dos anos de estabilidade econômica mundial. Ademais, as consequências do processo de neoliberalização se revelaram, sobretudo, no ataque às políticas sociais e aos direitos conquistados pela classe trabalhadora. Para Boschetti (2010), “as medidas neoliberais impuseram fortes retrocessos aos direitos conquistados, mas com expressões diferenciadas nos países de capitalismo central e periférico, como é o caso do Brasil e demais países da América Latina e Caribe” (p. 69).

De acordo com Martins (2009), o movimento revisionista de atualização do projeto neoliberal do final dos anos 1980, planejado para reanimar a economia capitalista frente ao fracasso do neoliberalismo ortodoxo, defendeu um modelo alternativo de Estado que articulasse economia de mercado com justiça social. A partir dos anos 1990, os organismos internacionais alinharam suas políticas para a defesa de uma “ação mais ‘participativa’ e ‘humanizadora’ do capitalismo para os países periféricos” (MELO, 2005, p. 75). O modelo apresentado pelos organismos internacionais e seus intelectuais orgânicos como saída à reduzida resposta do neoliberalismo ortodoxo para o crescimento das economias centrais e às resistências às suas propostas de redução dos direitos sociais consistiu na Terceira Via, projeto que tem como foco a promoção da coesão social (MARTINS, 2009).

A proposta intitulada Terceira Via, surge no final da década de 1980, na Austrália, tendo se popularizado no governo de Bill Clinton nos Estados Unidos e na Inglaterra com Tony Blair. O principal sistematizador da Terceira Via foi o sociólogo Anthony Giddens, importante intelectual da social democracia e assessor de Tony Blair à época (MARTINS, 1999). A Terceira Via se apresenta como uma alternativa entre as propostas do Estado de bem-estar social e do neoliberalismo. Para Giddens, à Terceira Via

[...] se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira

via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (2001, p. 36).

A Terceira Via foi apresentada como uma renovação da social-democracia e como a melhor direção para o enfrentamento da crise do capital após os anos 1980, por meio da defesa de um capitalismo pretensamente “mais social”, no contexto em que a primeira via, entendida por Giddens como o Estado, e a segunda via, o mercado, não atendiam mais as necessidades presentes. Giddens (2001) afirma que “as ideologias políticas preexistentes perderam sua ressonância” e, por isso, a Terceira Via seria mais adequada ao contexto atual.

Em relação à proposta revisionista da Terceira Via, Martins (2009) afirma que tal proposta

foi buscar um realinhamento do projeto neoliberal de tal modo que o crescimento da economia fosse recuperado, como postulava a ortodoxia, mas em bases políticas mais sustentáveis que não gerassem tanta resistência e abalos na coesão social dos diferentes países. Esse realinhamento não pode ser confundido com um resgate das teses keynesianistas (MARTINS, 2009, p. 60).

Conforme Martins (2009), a Terceira Via não se configura como uma alternativa à proposta neoliberal, como atestam seus defensores, consiste na combinação de elementos do Neoliberalismo puro de Hayek e da social-democracia de Keynes. Compartilha do mesmo diagnóstico neoliberal de que o Estado é o responsável pela crise, mas, ao mesmo tempo aparenta preocupações com as questões sociais, renovando o olhar sobre os direitos sociais o que a aproxima da velha social democracia. De acordo com Martins (2009),

O problema da Terceira Via não se relaciona à construção de um projeto alternativo, mas sim, a melhor maneira de reformar o sistema, principalmente, no que diz respeito à sociabilidade, ou seja, reduzir os antagonismos [de classes] em simples diferenças, minimizando-os como específicos a grupos de indivíduos para, com isso, assegurar um equilíbrio social mais estável e duradouro da ordem do capital (p. 67).

Na intenção de atender algumas demandas sociais, a Terceira Via propõe uma reorganização no Estado na qual a privatização das políticas sociais ocorra sob uma nova configuração onde o grande parceiro do Estado será a sociedade civil por meio das instituições do terceiro setor.

Segundo Martins (2009), no processo de revisão do neoliberalismo ortodoxo a organização da sociedade civil passou a ser percebida como positiva. Segundo o autor,

As forças neoliberais passaram a reconhecer que a participação popular poderia ser considerada como articuladora da nova sociabilidade e não como um fenômeno nocivo a ser contido, ou mesmo reprimido, como recomendado pelo pensamento hayekiano ortodoxo e praticado por vários governos eleitos pelo voto popular no centro e na periferia (MARTINS, 2009, p. 60).

Outro aspecto decisivo no processo de revisão do neoliberalismo ortodoxo, conforme Martins (2009), está ligado à problemática das políticas sociais. A eliminação ou precarização e a focalização das políticas sociais, como defendia Hayek, não se apresentaram como o melhor caminho para o fim da crise, sobretudo, naquelas sociedades que apresentavam um grande potencial de mobilização popular. Nesse sentido, seria necessário uma redefinição na natureza das políticas sociais o que exigiria “mudanças significativas na organização da sociedade civil e, principalmente, em sua relação com a aparelhagem estatal, de modo a preparar os cidadãos para uma nova dinâmica de vida e de parâmetros de proteção social” (MARTINS, 2009, p. 60).

A proposta da Terceira Via em atender algumas demandas sociais não relaciona-se ao princípio de direitos universais, mas a defesa de um “Estado necessário”, equilibrado em sua atuação que deve contar com parceiros, a sociedade civil sem fins lucrativos, na promoção das políticas sociais. Para Giddens (2001), nessa conjuntura, é preciso impulsionar a criação de uma sociedade civil ativa e voluntária. O autor defende a democratização da democracia compreendida como o fortalecimento da atuação da sociedade civil em parceria com o Estado. A Terceira Via defende a democracia, o que a distingue do neoliberalismo ortodoxo, para o qual a democracia consistiria em um risco para a liberdade do mercado. Porém, como destaca Peroni (2010), a democracia é na ótica da Terceira Via entendida como a sociedade assumindo tarefas que, até então, eram do Estado, ou seja, a participação é entendida como a responsabilização social na execução de tarefas.

Em relação à participação proposta pela Terceira Via Martins (2009), esclarece que

a idéia de ‘participação’ estaria relacionada à **descentralização participativa** e compreenderia o diálogo, o fluxo de informações, o compartilhamento na tomada de decisões com efetivo envolvimento dos ‘atores’, de acordo com suas possibilidades efetivas de ação e de responsabilidades (p. 77, destaques do autor).

Para Lima e Martins (2005), a sociedade civil ativa do neoliberalismo da Terceira Via requer homens e mulheres bem informados para assumir a posição de atores sociais cuja

postura se revelaria na prestação de serviços e não na reivindicação coletiva de direitos. Os autores afirmam que,

Nos termos propostos, renovar ou recriar a sociedade civil significaria abrir um espaço para a ‘restauração das solidariedades danificadas’ e para a promoção da ‘coesão cívica’ - ou coesão social - por intermédio da disseminação e posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas que permitiriam enfrentar os desafios da chamada era das ‘incertezas artificiais’ (LIMA; MARTINS, 2005, p. 52).

Segundo Silva (2013), o modelo de democracia neoliberal de Terceira Via, pautado na conciliação entre as classes sociais, propõe a construção da “cidadania reflexiva” por meio da abertura de espaços de participação para as organizações da sociedade civil. Para Martins (2009), esses espaços teriam um caráter restrito de participação popular, uma vez que estariam subordinados ao governo que propõe sua institucionalização como forma de assegurar sua legitimidade e boa governança. Desse modo, o Estado impulsionaria a criação de uma nova cultura cívica, visando consolidar a coesão social, a responsabilidade social e as ações voluntárias dos indivíduos (LIMA; MARTINS, 2005).

De acordo com Coutinho (2000), a perspectiva de participação coerente com o neoliberalismo da Terceira Via, do ponto de vista ideológico, se manifestaria

na tentativa teórico-prática de ‘despolitizar’ a sociedade civil, transformando-a num suposto ‘Terceiro Setor’, o qual, situado para além do Estado e do mercado, seria regido por uma lógica pretensamente ‘solidarista’ e ‘filantrópica’; de resto, uma vez constituído tal setor, o Estado deveria transferir para o mesmo suas responsabilidades na gestão e implementação dos direitos e das políticas sociais (p. 98 destaques do autor).

A participação estimulada pela proposta política do neoliberalismo de Terceira Via assume uma diretriz de atuação voluntária, vinculada à responsabilidade social de cada indivíduo, enfatizando a importância da sociedade civil nas políticas desenvolvidas no País. Nesse contexto, as fundações, os institutos e outras organizações criadas pelas empresas que afirmam atuar com “responsabilidade social” assumem o discurso do voluntariado e buscam dividir com o Estado a oferta dos serviços sociais.

Observando a realidade brasileira, constatamos que o neoliberalismo que ganhou força em nossa sociedade, a partir de 1995, alinhou-se aos princípios da Terceira Via. Esta corrente teve ampla difusão quando da chegada do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao governo, através de seu principal articulador o presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse

partido e seus aliados procuraram estabelecer uma política “em torno de um modelo alternativo de Estado e de desenvolvimento comprometido com a tentativa de compatibilizar a economia do Estado com justiça social” (MARTINS, 2009, p. 61).

Falleiros e Melo (2005) afirmam que o Brasil entrou tardiamente na onda neoliberal e, por isso, absorveu características de neoliberalismo de novo tipo, já respaldado pelos insucessos das experiências anteriores. O projeto neoliberal da Terceira Via iniciado no governo do presidente Fernando Collor de Mello³, consolidado nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, tendo continuidade na gestão dos governos petistas de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rouseff, vem assumindo características próprias nas diferentes conjunturas políticas nacionais. Nesse trabalho, tratamos do momento histórico de consolidação do modelo neoliberal de Terceira Via no Brasil que se refere ao governo de FHC, uma vez que foi nessa gestão que o Programa Escola Ativa foi implantado no país.

No Brasil, a partir dos anos 1990, foi iniciada a implantação de uma nova sociabilidade comprometida com o projeto de sociedade alinhado às concepções de um capitalismo mais social. Com a reforma do Estado, o governo instituiu um setor de atividades não-exclusivas do Estado, que deveria contar com as parcerias com a sociedade civil organizada (BRASIL, 1995). Para Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), o neoliberalismo de Terceira Via repassa a responsabilidade pela execução das políticas sociais para organizações da sociedade civil, criando o conceito de ‘público não-estatal’ e de um “Estado de bem-estar social” em detrimento de uma “sociedade de bem-estar social”. Sendo assim, o Estado transfere recursos públicos e a tarefa de garantir a oferta dos direitos sociais para a sociedade civil, através do terceiro setor, e cria mecanismos para legitimar essa transferência.

Segundo Cruz (2005), a redefinição do papel do Estado o eximiu do papel de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e transformou-o no promotor e regulador dos processos de privatização, terceirização e parcerias público-privado. A reforma do Estado proposta no governo de FHC, a partir do ano 1995, teve como objetivo primeiro a implantação da reforma da administração pública, com a mudança do modelo de gestão burocrática para o modelo de gestão pública gerencial. Nesse sentido, discursos e práticas em prol da participação da sociedade civil, da justiça social, da cidadania ativa passaram a fazer parte das estratégias governamentais na busca da ampliação da participação da sociedade civil (SHIROMA; SANTOS, 2013).

³ Para Silva (2004), a vitória, na eleição de 1989, no Brasil, de um presidente comprometido com o projeto liberal-conservador forneceu elementos para a configuração de um novo rumo à política de Estado baseada na sua abertura política, privatização e desregulamentação da economia e dos direitos sociais.

Para Neves (2005, p. 86), no Brasil, a “politização da sociedade civil veio ocorrendo paulatinamente, mesmo que de forma não-linear, ao longo do século XX, à medida que o país foi-se constituindo em uma formação urbano-industrial”. De acordo com a autora, a metamorfose da sociedade civil brasileira foi impulsionada pelo Estado educador por meio de ações que buscaram o incentivo a uma participação voltada para a mobilização política pautada em soluções individuais, ações de repolitização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, rebaixando seu nível de consciência política e ações que estimularam a organização de novos sujeitos políticos coletivos, dedicados à defesa de interesses extra-econômicos e à execução das políticas sociais governamentais (NEVES, 2005). Esse conjunto de ações expressa o que Neves (2005, p. 90) considera como “a despolitização da política e a repolitização da sociedade civil”. Segundo a autora,

Despolitização da política no sentido da inviabilização de projetos de sociedade contestadores das relações capitalistas de produção da existência, limitando as possibilidades de mudança nos marcos de um reformismo político. E repolitização da sociedade civil, no sentido de conciliação de classes (NEVES, 2005, p. 90-91).

Repolitizar a sociedade civil se constituiu numa das ações do governo FHC por meio da reestruturação do Estado o que permitiu novas formas de articulação entre aparelhagem estatal e sociedade civil. O arcabouço jurídico favorável à formação das organizações sociais e da prática do voluntariado, no âmbito do setor público não estatal, foi uma medida importante no fortalecimento do projeto de sociabilidade da Terceira Via no Brasil.

As reformas estatais implantadas nos países da América Latina, a partir dos anos 1980, e no Brasil, nos anos 1990, foram disseminadas com apoio dos organismos internacionais como o Banco Mundial. Segundo Coraggio (1998), o BM consiste em uma instituição financeira internacional, cujo objetivo é oferecer assistência técnica e financeira, por meio de empréstimos, para os países aliados e os países de capitalismo periférico. Esse organismo, desde a década de 1960, tem assumido o discurso da defesa de políticas e programas que contribuam para o alívio da pobreza nos países de capitalismo periférico. Nos projetos financiados pelo BM, o setor educacional ganha atenção central porque a educação é considerada como promotora de mudanças, inclusive em relação ao combate à pobreza.

Na ótica do BM, a educação possibilita a formação de capital humano adequado às necessidades do atual padrão de acumulação capitalista (CORAGGIO, 1998). De acordo com Coraggio (1998), a concepção da educação como desenvolvimento de capital humano defende

o investimento na educação das pessoas pobres, de modo a lhes assegurar melhor acesso aos serviços básicos. Desse modo, essas pessoas teriam maior possibilidade de incluir-se no mundo do trabalho produtivo, elevando sua renda. O autor questiona essa proposta argumentando que, “em uma economia de mercado, a efetivação dessa capacidade depende do acesso a outros recursos (terra, crédito, tecnologia, informação, etc.)” e não apenas à educação (CORAGGIO, 1998, p. 92).

O Banco Mundial configura-se como instituição organicamente ligada ao projeto do capital, inclusive atuando na disseminação de políticas, valores e ideias que garantam sua hegemonia. Nesse sentido, os empréstimos do BM aos países de capitalismo periférico, a partir da década de 1980, estiveram condicionados à aceitação de princípios neoliberais apontados como necessários às reformas administrativas dos países de capitalismo periférico no momento da crise dos países de capitalismo central (CRUZ, 2003). Nos anos 1990, o Banco passou a incluir, em suas formulações, com mais ênfase, princípios como o da participação e do diálogo com as comunidades locais como imprescindível para o sucesso dos projetos financiados para os países pobres e em desenvolvimento. Tal ênfase se insere no movimento de atualização do projeto neoliberal em Terceira Via, no final dos anos 1980, diante do agravamento dos problemas sociais com as políticas de ajuste estrutural de corte neoliberal aos países de capitalismo periférico orientadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais (MARTINS, 2009).

O Banco Mundial, desde as últimas décadas dos anos 1990, “tem adotado medidas específicas para intensificar as relações com a sociedade civil no mundo todo, adotando políticas e programas mais participativos (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 57). De acordo com o BM, a agência investiu, de 1996 a 1999, em pesquisas sobre a sociedade civil no Brasil, buscando elucidar as relações entre governo, sociedade civil e o Banco nos projetos desenvolvidos no Brasil. O documento, resultante de tal pesquisa, evidencia as intenções do Banco de apresentar à sociedade um percurso que teria passado do confronto à colaboração, o que demonstraria que governo e sociedade civil estariam aprendendo a colaborar construtivamente nos projetos do BM (BANCO MUNDIAL, 2000). Para o BM, “a constituição de capital social e o surgimento de uma sociedade civil forte são os ingredientes essenciais para a consecução do desenvolvimento sustentável a longo prazo, em âmbito nacional” (2000, p. 18). De acordo com o Banco, uma sociedade civil forte significa uma sociedade civil ativa que é pré-requisito para a democracia, pois envolve o setor público não-

estatal e o governo na promoção de políticas de interesse de toda a sociedade (BANCO MUNDIAL, 2000).

Para o BM, uma sociedade civil ativa além de contribuir para melhorar o desempenho dos programas e projetos de desenvolvimento e uma maior participação dos atores principais, governo, sociedade civil, setor privado e beneficiários locais, acarreta a responsabilização da comunidade na continuidade e na manutenção das atividades propostas pelos projetos (BANCO MUNDIAL, 2000). Vale destacar que, para o Banco, sociedade civil significa o setor não governamental ou terceiro setor, num claro alinhamento à proposta do neoliberalismo da Terceira Via.

Com relação aos projetos do BM para a educação do campo no Brasil, desde 1971, o Banco tem financiado diversos projetos educacionais. Durante o governo FHC (1995-2002), o BM tornou-se importante interlocutor na definição das prioridades educativas do país, demonstrando o alinhamento político do governo de FHC às propostas desse organismo internacional. Naquele momento, segundo o BM, os maiores problemas da educação no país eram a baixa qualidade do ensino advinda dos altos índices de repetência e evasão.

Os projetos financiados pelo Banco na educação escolar brasileira priorizaram a oferta de livros didáticos e a ampliação do tempo de instrução, o treinamento dos professores para o uso dos materiais didáticos e a ampliação da capacidade gerencial dos estados para atuarem nos projetos financiados (TOMMASI, 1998).

Em meados de 1997, o BM e o governo brasileiro estabeleceram o acordo do Programa Escola Ativa, que contemplou as escolas multisseriadas⁴ das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. O Programa Escola Ativa foi apresentado pelo MEC, em 1997, como uma estratégia inovadora, eficiente para os desafios enfrentados pelas escolas de “poucos recursos”, capaz de melhorar a aprendizagem e a qualidade em escolas multisseriadas situadas em áreas rurais (BRASIL, 1999).

Para Menezes e Santos (2002), classes multisseriadas consistem na organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. Para as autoras, o modelo de escola rural que tem predominado na história brasileira é constituído em sua maioria de classes multisseriadas. Segundo Hage (2005),

⁴ Segundo dados do Censo Escolar de 2011, no Brasil existem 45.716 escolas rurais com salas multisseriadas (BRASIL, 2011).

as escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial, quando se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria, na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra. [...] Essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsáveis pela turma. Embora possa acontecer de uma escola ou turma ser multisseriada e ter mais de um professor, no meio rural, elas contam com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes (p. 57).

O autor destaca, no Brasil, que são muitos os desafios que os sujeitos do campo enfrentam para assegurar o seu direito à escolarização e a uma escola de qualidade social que possa assegurar o direito de aprender dos sujeitos do campo. Para Hage (2011), as escolas rurais multisseriadas apresentam uma ambiguidade que se expressa no

quadro dramático de precarização e abandono em que elas se encontram, reflexo do descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas configuradoras da realidade existencial dessas escolas (HAGE, 2011, p. 99).

Dentre os principais desafios enfrentados nas escolas multisseriadas, Hage (2011) destaca a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas, a sobrecarga de trabalho dos professores e a instabilidade no emprego, as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico numa turma multissérie, o currículo deslocado da realidade do campo, baseado numa visão urbanocêntrica⁵ de vida e valores, o fracasso escolar e a defasagem idade-série elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infante-juvenil, os dilemas relacionados à participação dos pais na escola e a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação (HAGE, 2011).

Para o MEC, a escola multisseriada é considerada uma escola de baixa eficiência quando se leva em conta os índices de repetência, evasão e de analfabetismo em áreas rurais (BRASIL, 1999). Nos documentos do PEA são reconhecidos alguns dos problemas que a

⁵ Sobre a concepção urbanocêntrica, Hage (2011) explica que, “A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que induzem educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o modelo seriado urbano de ensino deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas” (p. 105).

maior parte das escolas rurais enfrentam no Brasil, como o alto índice de repetência nos anos iniciais, alunos que chegam ao quinto ano com dificuldade de leitura e escrita, carência de livros didáticos, instalações físicas inadequadas ou insuficientes (BRASIL, 1999, p. 34).

Historicamente, de acordo com o MEC, a organização das salas multisseriadas nas escolas situadas na zona rural tornou-se

uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A baixa densidade populacional, as grandes distâncias e também a constante expulsão dos trabalhadores do campo tornaram as classes multisseriadas quase a única possibilidade de estudo nas comunidades mais afastadas (BRASIL, 2009b, p. 24).

Diante do reconhecimento das dificuldades enfrentadas nas escolas situadas no campo, o Programa Escola Ativa foi apresentado pelo MEC como uma estratégia apropriada para auxiliar o trabalho do educador das salas multisseriadas, contribuindo para a melhoria do desempenho dos alunos. O marco inicial da trajetória desse Programa, no Brasil, foi o ano de 1996, momento inicial da efetivação da reforma do Estado e das reformas educacionais. O PEA foi implantado em escolas da região Nordeste por meio do Projeto Educação Básica para o Nordeste, Projeto Nordeste (1994-1999), desenvolvido pelo governo brasileiro com financiamento do Banco Mundial. De 2000 até 2007, o programa foi assumido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA/MEC), momento de sua expansão e consolidação no Brasil. De 2008 até 2012, foi coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), fase em que não contou mais com financiamento do BM.

Desde o final da década de 1990, na contramão do PEA implantado pelo MEC em convênio com o BM, os movimentos sociais do campo, articulados à histórica luta pelo direito à terra no país, vêm defendendo um projeto de agricultura familiar e uma educação de qualidade no meio rural. Esses movimentos reivindicam o reconhecimento da necessidade da escola do campo e sua oferta em todos os níveis e uma proposta político-pedagógica coerente com a realidade dos povos do campo (FERNANDES, 1999). Esses movimento criticam a prática norteadora da educação rural que não percebe as peculiaridades do homem do campo e incorpora uma prática de outra realidade que reflete os conhecimentos e valores do homem da cidade. Os movimentos sociais do campo partem do pressuposto de que os povos do campo precisam ter uma educação de qualidade, que contemple suas especificidades, seus modos de vida, sua história e sua cultura.

A defesa de uma educação do campo⁶ tem sido bandeira de diversos movimentos sociais populares que lutam pelo direito à terra na sociedade brasileira⁷. Tal luta, a partir de 1998, deu origem ao Movimento Por uma Educação Básica do Campo, que “é uma unidade que reúne uma diversidade de movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária, incluindo nessa luta a educação do campo” (RIBEIRO, 2011 p. 24). Compõe esse movimento: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB). Os movimentos envolvidos nessa luta reivindicam o caráter de sujeitos na formulação, na execução e na avaliação das propostas pedagógicas a eles destinadas (RIBEIRO, 2011).

A partir da luta dos movimentos pela educação do campo, foram aprovados documentos importantes como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008b). Também foi criado, pelo Ministério da Educação, em junho de 2003, o Grupo Permanente de Trabalho, por meio da Portaria nº 1.374, com o objetivo de apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação das ações relacionadas à educação do campo.

Gonçalves (2009) apresenta que a iniciativa do governo federal de universalizar a proposta do PEA para todas as escolas multisseriadas brasileiras, em 2008, quando cessaram os acordos com o BM, não representou o atendimento de reivindicações dos movimentos sociais de luta pela terra. De acordo com Gonçalves (2009), o PEA foi implantado pelo Estado brasileiro sem consulta aos povos do campo e seus educadores, apesar de propor uma gestão democrática que deve ser construída com a participação estudantil e da comunidade na gestão da escola.

⁶ A educação do campo vem sendo defendida pelos movimentos sociais do campo, de forma mais organizada, a partir da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. O evento ocorreu, em 1998, no município de Luziânia (GO). Essa conferência tratou da luta popular pela ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo (BRASIL, 1999), pelo acesso à terra e à educação escolar, como direito de todos e dever do Estado (FERNANDES, 1999).

⁷ Conforme Batista (2011, p. 62), “a partir da década de 1990, os movimentos sociais do campo se mobilizam e lutam por uma política de educação que contemple as especificidades e a diversidade das diferentes populações camponesas que vivem do/no campo, assim, a Educação do Campo passa a ser inserida no ordenamento jurídico das políticas educacionais”.

A pesquisa teve como referência o PEA desenvolvido no município de Campina Grande. Esse município foi escolhido devido a minha atuação como supervisora educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC/CG) no Programa Escola Ativa (PEA), desde o ano de 2008. Essa experiência me oportunizou a formulação de questionamentos relativos ao programa e, mais especificamente, às formas de gestão escolar e de participação propugnadas. A intenção em estudar esse tema no mestrado surgiu da vontade de compreender mais aprofundadamente a concepção de participação do PEA, uma vez que, na monografia do Curso de Especialização em Políticas e Gestão da Educação Básica, realizada na Universidade Federal de Campina Grande-PB (UFCG), concluída no ano de 2011, pesquisei a participação estudantil proposta no PEA por meio do Colegiado Estudantil. Com a realização dessa monografia percebi que a proposta de participação dos estudantes está vinculada à concepção de participação que fundamenta todo o Programa. O estudo foi motivado, também, pela possibilidade de contribuir para o resgate da história da educação do campo no município de Campina Grande, tema ainda pouco estudado no estado da Paraíba e, mais especificamente, em Campina Grande.

De acordo com Gatti (2007, p. 23), “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. A presente investigação parte da seguinte problematização: que modelos de gestão escolar e de participação foram desenvolvidos nas escolas municipais rurais de Campina Grande que implementaram o Programa Escola Ativa? Que relações podem ser estabelecidas entre as propostas de gestão escolar e participação presentes no Programa Escola Ativa e o modelo de sociabilidade e de educação defendido pelo neoliberalismo de Terceira Via, hegemônico nos países de capitalismo central e periféricos a partir do final do século XX?

O estudo objetivou discutir as configurações da proposta de gestão escolar e participação do Programa em Campina Grande, tendo como referência as informações obtidas nos documentos da SEDUC/CG e nas entrevistas realizadas com profissionais do magistério que atuaram no PEA em Campina Grande-PB.

Para a realização desse estudo, foi definido como objetivo geral: conhecer e analisar a concepção de gestão escolar e de participação do Programa Escola Ativa, implantado no país a partir do ano de 1997, buscando conhecer as propostas de gestão e de participação desenvolvidas nas escolas rurais do município de Campina Grande-PB, no período de 2002 a 2012.

A pesquisa buscou atingir os seguintes objetivos específicos: a) discutir as orientações do Banco Mundial para a reforma agrária e a educação nos países de capitalismo periférico e suas vinculações ao modelo de sociabilidade e de educação proposto pelo neoliberalismo de Terceira Via; b) conhecer a história, os fundamentos e a concepção de gestão escolar e de participação do Programa Escola Ativa; c) discutir a proposta de gestão escolar e de participação do Programa Escola Ativa relacionando-a aos princípios do neoliberalismo de Terceira Via; d) analisar a implementação do Programa Escola Ativa em Campina Grande, nos dez anos de vigência, examinando as configurações da gestão escolar e da participação.

Para o alcance desses objetivos, o estudo foi desenvolvido adotando uma abordagem qualitativa, que privilegiou, de acordo com Lüdke e André (1986), o contato com o ambiente natural como fonte de dados, o caráter predominantemente descritivo dos dados coletados e a preocupação com o processo bem como a valorização dos significados que as pessoas conferem aos processos em análise buscando compreender a perspectiva dos sujeitos. Tais características estão presentes no desenvolvimento da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos adotados na investigação foram: estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Conforme Gil (1999, p. 65), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Tal instrumento de coleta de dados se adequa às necessidades de nosso estudo, considerando que foi preciso contextualizar a origem, a implantação e as diferentes fases do Programa Escola Ativa no Brasil, bem como analisar temas relacionados ao estudo e, para tal, foi fundamental a consulta de materiais bibliográficos, tais como, dissertações, teses e artigos, que analisam a temática em exame.

Além do exposto, o estudo bibliográfico buscou compreender as proposições e a atuação do BM no contexto internacional e suas propostas para o desenvolvimento rural e para a educação no campo, com destaque para o PEA. A investigação buscou apreender os pressupostos do PEA, os fundamentos, o modelo de gestão escolar adotado, a proposta de participação, bem como as fases do Programa no contexto brasileiro: implantação, no ano de 1997, ampliação para todo o país, em 2008, e seu encerramento, em 2012. A pesquisa examinou, ainda, a concepção de participação social proposta pelo neoliberalismo de Terceira Via, disseminadas no processos de reforma do Estado e da educação no país a partir da segunda metade dos anos 1990.

Para Gil (1999), a pesquisa documental consiste na análise de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem receber outras interpretações de

acordo com os objetos da pesquisa. No presente trabalho, a pesquisa documental fundamentou-se no estudo dos seguintes documentos: Escola Ativa: capacitação de professores (BRASIL/FUNDESCOLA/MEC, 1999), Guia para a formação de professores da Escola Ativa (BRASIL/FUNDESCOLA/MEC, 2005), Projeto Base da Escola Ativa (BRASIL/SECADI/MEC, 2008a) e Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores (BRASIL/SECADI/MEC, 2009). Também foi examinada a nota técnica sobre o Programa emitida pela SECADI/MEC no ano de 2012 (BRASIL, 2012). Na análise do Programa Escola Ativa em Campina Grande, no período de 2002 a 2012, foram examinados os Relatórios Anuais de Atividades, elaborados pela coordenação municipal dos Programas do Fundescola.

Para Cruz Neto (1994, p. 57), a entrevista trata-se de um importante componente na realização da pesquisa qualitativa e “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com docentes, diretores, supervisores e coordenadores que participaram do PEA nas escolas rurais de Campina Grande. As entrevistas buscaram compreender os processos de implantação e funcionamento do Programa, bem como as formas de gestão escolar e de participação vivenciadas nas instituições escolares do campo no município pesquisado. A adoção da entrevista como instrumento de coleta de dados objetivou complementar e ampliar informações disponíveis nos documentos analisados, revelando e dando voz aos sujeitos que materializaram o Programa nas escolas campinenses.

Os entrevistados foram selecionados considerando como critério o tempo de atuação no Programa Escola Ativa em Campina Grande e a atuação do professor, diretor e supervisor numa mesma escola. Foram realizadas 14 entrevistas semi-estruturadas com duas coordenadoras municipais, quatro supervisores educacionais, quatro diretores escolares e quatro professores que atuaram no Programa Escola Ativa em Campina Grande, contemplando doze profissionais de quatro escolas rurais e duas coordenadoras que acompanharam o Programa desde sua implantação no município. No trabalho, as duas coordenadoras do PEA em CG foram denominadas de C1 e C2. As diretoras escolares denominadas de D1, D2, D3 e D4. Os professores P1, P2, P3 e P4 e os supervisores escolares foram denominados de S1, S2, S3 e S4.

As escolas rurais que possuíam o Programa contavam com a assistência de uma coordenadora pedagógica e supervisores educacionais da SEDUC/CG. O PEA possuía, ainda, uma coordenadora municipal responsável pela administração dos programas federais no nível municipal.

A realização das entrevistas com quatro diretoras escolares, quatro supervisores educacionais e quatro professores de escolas multisseriadas do município de Campina Grande-PB foi definida em função das escolas rurais de Campina Grande estarem divididas em quatro áreas de atendimento conforme os distritos do município: Catolé de Boa Vista, Galante, São José da Mata e Zona Rural de Campina. Com essa configuração da amostra, o estudo contemplou uma escola rural de cada distrito do município.

Os sujeitos convidados para contribuir com a pesquisa foram devidamente esclarecidos acerca dos objetivos da investigação, dos cuidados que seriam adotados com as informações concedidas e da disposição da pesquisadora para qualquer esclarecimento necessário. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), demonstrando a aceitação em participar da pesquisa e com a publicação dos resultados. Em cumprimento às exigências dispostas na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a pesquisa observou os cuidados éticos na relação com a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande e, sobretudo, com os sujeitos do estudo. Assim respeitamos o anonimato das informações coletadas e a utilização destas somente para os fins indicados no TCLE.

As informações que resultaram das entrevistas, inicialmente, foram transcritas e organizadas em um relatório individual contendo as contribuições dos 14 entrevistados seguindo a ordem das questões. O método de investigação utilizado para a análise dos dados que resultaram das entrevistas consistiu na análise de conteúdo, conforme o referencial teórico de Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de conteúdo refere-se a

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo se pauta na descrição, categorização e interpretação do conteúdo das mensagens analisadas. Na pesquisa foram

identificadas as seguintes categorias: 1. concepção de gestão escolar do PEA; 2. atuação do conselho escolar; 3. participação estudantil e 4. participação da comunidade escolar e local. A compreensão das formas de participação e gestão escolar vivenciadas no PEA em Campina Grande-PB foi analisada a partir das falas das coordenadoras, diretoras, supervisores e professores, articuladas às informações sistematizadas na análise bibliográfica e documental.

O presente estudo pretende contribuir com a ampliação dos debates sobre a proposta de participação e o modelo de gestão escolar do Programa Escola Ativa, promovendo o diálogo entre as discussões já produzidas e as singularidades do estudo de uma experiência específica implantada nas escolas rurais de Campina Grande. Nesse município, o PEA foi implantado de 2002 a 2004 com a denominação de Estratégia Metodológica Escola Ativa. Passou por uma expansão de 2005 a 2009, momento em que foi ampliado para todas as escolas rurais do município com organização multiciclo⁸. A partir de 2009, adaptou-se a nova versão da proposta no nível nacional, quando passou a ser denominado Programa Escola Ativa, sob coordenação da SECADI/MEC. Nesse momento, ocorreu a consolidação do Programa nas escolas rurais campinenses. E, em 2012, foi encerrado em decorrência do fim do Programa no Brasil.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo 1, “Introdução” situamos o objeto de estudo no contexto das políticas neoliberais de Terceira Via. No capítulo 2, “Projetos do Banco Mundial para a reforma agrária e a educação (1960-2000)” é discutido a vinculação das orientações do Banco Mundial para a reforma agrária e a educação nos países de capitalismo periférico com os princípios do neoliberalismo de Terceira Via e do seu modelo colaboracionista de sociabilidade. No capítulo 3, “O Programa Escola Ativa: uma análise de sua proposta e de sua implementação no município de Campina Grande- PB”, é apresentado o Programa Escola Ativa, buscando conhecer sua história, fundamentos, bem como sua proposta de gestão escolar e de participação. E apresentada, ainda a trajetória histórica do Programa em Campina Grande e as ações desenvolvidas pela equipe de implementação do Programa da SEDUC/CG nas escolas multisseriadas campinenses. O capítulo 4, “Reconfiguração da gestão escolar no Brasil a partir do final dos anos 1980 e as concepções dos profissionais do magistério do Programa Escola Ativa em Campina Grande-PB”, são discutidos o processo de reforma da educação brasileira a partir dos anos 1990 e as concepções de gestão escolar e de participação presentes no cenário educacional brasileiro.

⁸ Em Campina Grande a rede municipal de ensino funciona tendo como organização pedagógica o sistema de ciclos. Nas escolas rurais, devido à organização multisseriada, chamamos de escolas com organização multiciclo.

São examinadas, também, as concepções de gestão escolar e participação dos profissionais do magistério das escolas rurais de Campina Grande-PB que adotaram o Programa Escola Ativa no período de 2002 a 2012. Nas considerações finais, tecemos reflexões sobre a implementação do PEA no município de Campina Grande-PB, sobre os modelos de gestão escolar e participação vivenciados nas escolas e as aproximações entre as propostas de gestão escolar e participação presentes no Programa Escola Ativa e a participação preconizada no neoliberalismo de Terceira Via.

2. OS PROJETOS DO BANCO MUNDIAL PARA A REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO (1960-2000)

Para se compreender as políticas educacionais em curso no Brasil, desde os anos de 1990, e mais especificamente, o Programa Escola Ativa, faz-se necessário considerar a atuação de organismos internacionais, com destaque para as políticas do Banco Mundial para o setor educacional, destacando os projetos realizados nos convênios assinados entre o BM e o governo brasileiro para a educação rural.

Considerando o exposto, neste capítulo, discutimos a atuação do Banco Mundial na educação dos países de capitalismo periférico, a partir da década de 1960, importante para a compreensão de seu papel na expansão do sistema capitalista mundial (SOARES, 1998) e a consolidação da ideologia neoliberal de Terceira Via. São analisados os projetos do Banco Mundial e do Governo brasileiro para a reforma agrária e para a educação rural.

2.1 Banco Mundial: propostas para a reforma agrária e para a educação dos países de capitalismo periférico a partir da década de 1960

De acordo com Evangelista e Triches (2013), desde os anos 1960, os organismos multilaterais atuam apresentando e executando um projeto econômico e educacional nos países de capitalismo periférico. O alívio da pobreza tem se constituído em objetivo principal desses organismos e a educação apresenta-se, cada vez mais, como estratégia para o alcance desse objetivo, servindo como justificativa das desigualdades sociais (ZANARDINI, 2013).

No cenário de crise econômica, no pós Segunda Guerra Mundial, os principais organismos multilaterais foram criados, assumindo papel estratégico na reconstrução dos países centrais envolvidos e atingidos pelo conflito. Dentre esses organismos destacam-se os seguintes: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM),

Fundo Monetário Internacional (FMI)⁹ e Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL)¹⁰.

O Banco Mundial, concebido na Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, surgiu com o objetivo de ser instrumento para o financiamento da reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa (ARRUDA, 1998). Segundo Arruda (1998), à medida que os países europeus foram se reorganizando, o Banco Mundial passou a direcionar empréstimos para os países do Sul considerados subdesenvolvidos.

Sete organizações constituem o Banco Mundial: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que fornece empréstimos sem juros, chamados créditos e subvenções para os governos dos países mais pobres, a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimento (AMGI), o Instituto do Banco Mundial (IBM), que é o responsável pelo treinamento dos formuladores de políticas e pelo Painel de Inspeção, o Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI) e o Fundo para o Meio Ambiente Mundial (FMAM). De acordo com Pereira (2010), a expressão Banco Mundial designa apenas o BIRD e a AID. Atualmente, o BIRD conta com 188 países-membros, entre eles o Brasil, que fez sua adesão em janeiro de 1946.

Os países à frente da gestão do BM são aqueles que ocupam a liderança econômica mundial, revelando o que Arruda (1998) destacou como o caráter paradoxal do Banco que assume que “sua lealdade nominal é ao conjunto dos países membros, mas [...] suas políticas coincidem principalmente com os interesses dos governos e das elites do mundo industrializado, sobretudo dos EUA” (p. 70). Os EUA sempre garantiram a presidência do Banco Mundial,¹¹ tendo em vista seu maior aporte de capital, regra do Banco que estabelece a influência dos países¹² nas decisões e o peso nas votações (PEREIRA, 2010).

⁹ O FMI é uma organização que trabalha para promover a cooperação monetária global, a estabilidade financeira segura, facilitar o comércio internacional, promover elevados níveis de emprego e crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo (FMI, 2013).

¹⁰ A CEPAL é uma comissão econômica regional das Nações Unidas para a América Latina e Caribe instituída em 1948. Tem sede no Chile.

¹¹ A atual presidência do Banco é ocupada por um sul coreano, chamado Jim Yong Kim médico e antropólogo, que está na presidência desde julho de 2012. Apesar de não ser norte-americano, assim como James Wolfensohn presidente do BM de 1995-2005, possui nacionalidade americana, tendo vivido nos EUA desde sua infância, acumulando extensa atuação em instituições acadêmicas e de saúde dos EUA e na Organização Mundial de Saúde (OMS) (BANCO MUNDIAL, 2013).

¹² Segundo Pereira (2010), compõe o grupo dos países líderes do BM com maior poder de voto: EUA com 16,38%, Japão, 7,86%, Alemanha, 4,49%, França, 4,3%, e Reino Unido, 4,3%.

A criação do Banco Mundial revela sua relação com os interesses dos países centrais do capitalismo, já que foi criado no contexto do auge da necessidade do capital em defender um Estado interventor, no pós-guerra. O contexto de criação do BM e outros organismos internacionais remete, também, a Guerra Fria momento em que havia uma disputa no cenário mundial entre o projeto societal capitalista e socialista. Estes organismos surgiram para fortalecer o bloco capitalista, promovendo mudanças nos países que aderiam as propostas capitalistas (BATISTA, 2011). Desse modo, o Banco consiste em órgão gerenciador dos objetivos burgueses de conservação do capitalismo (PEREIRA, 2010).

A partir dos anos 1970, diante das estratégias propostas para o novo momento de crise capitalista, o Banco passou a configurar-se como agente impulsionador da montagem do Estado mínimo neoliberal nos países periféricos. Assim, a atuação do Banco Mundial está vinculada organicamente ao movimento do capital mundial com suas crises e seu projeto de sociedade. As propostas de financiamento do BM estão conectadas aos interesses e necessidades da reprodução do capital.

Em relação à carteira de empréstimos do BM, Pereira (2010) afirma que, até 1962, os empréstimos eram restritos e se direcionavam, sobretudo, para setores de infraestrutura, não sendo autorizados empréstimos para a área social. Segundo Fonseca (1998), essa orientação se justifica, pois, até os anos 1960, o conceito de desenvolvimento do BM fundamentava-se nas metas e no crescimento econômico, excluindo dimensões sociais. Tal compreensão foi se alterando, a partir do final dessa década, em virtude da percepção de que o crescimento econômico não chegava aos mais pobres. Segundo Fonseca (1998), frente a esta evidência, o Banco define, como prioridade, a atuação no centro do problema, que consistiria no crescimento descontrolado da pobreza nos países periféricos. Esse crescimento, em um contexto histórico de Guerra Fria, poderia representar uma ameaça à economia dos países capitalistas centrais.

Nesse período, inicia-se a gestão de Robert McNamara¹³ (1968-1981) no BM. Essa administração “[...] marcou o surgimento de uma preocupação específica com a pobreza e motivou também uma nova distribuição setorial dos empréstimos, com crescente ênfase na agricultura” (SOARES, 1998, p. 19). No final da década de 1960, de acordo com Soares

¹³ Pereira (2010) afirma que uma característica forte da gestão McNamara foi a conexão explícita, em meio às incertezas provocadas pela Guerra Fria, entre segurança e desenvolvimento, por defender fortemente a tese de que as tensões sociais deixavam os países mais pobres suscetíveis à influência comunista. Essa situação comprometeria a segurança dos EUA. O autor sublinha que MacNamara lançou “a proposta de redução ‘direta’ da pobreza, lançada para o quinquênio 1968-1973” (PEREIRA, 2010, p. 182).

(1998), o Banco Mundial havia ampliado consideravelmente os créditos para o setor social, mas como uma estratégia política de combate ao comunismo e não tendo em vista a justiça social.

A partir dos anos 1970, a educação passa a ser tida pelo BM como “fator direto de crescimento econômico” (FONSECA, 1998) e o setor da agricultura, secundarizado devido ao forte apoio à industrialização, passando a configurar-se como espaço para o combate à pobreza (FONSECA, 1998).

De acordo com Pereira (2010, p. 182), “também passariam a ter mais importância na carteira do Banco os projetos da área ‘social’, como educação (tanto no meio urbano como no rural), fornecimento de água potável, saneamento básico, nutrição, saúde primária, habitação urbana e planejamento familiar”. O autor ressalva que o viés mais social da gestão McNamara, com discursos em defesa da redução da pobreza, concretamente, não pretendeu superar o paradigma dominante de apropriação privada da riqueza, mas, no máximo, amenizar as consequências geradas por esse modelo, tendo em vista a manutenção das condições para o desenvolvimento capitalista (PEREIRA, 2010).

O BM, ao atuar nos campos econômico, político e social, representando os interesses capitalistas, configura-se como intelectual orgânico¹⁴ dessa classe. O BM, como um intelectual orgânico da classe burguesa, e, a partir dos anos 1980, mais fortemente vinculado a sua fração financeira (PEREIRA, 2010), atua para manter sua hegemonia econômico-política. Segundo Pereira (2010),

[...] o Banco age, desde as suas origens, ainda que de diferentes formas, como um ator político, intelectual e financeiro [da classe burguesa], e o faz devido à sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de idéias sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem em matéria de desenvolvimento capitalista (PEREIRA, 2010, p. 29).

Pereira (2010) demonstra a importância que o Banco alcançou não somente pelo seu caráter de prestador, mas, principalmente, pela sua capacidade de articular suas funções financeiras com as de formulador e indutor de políticas. O alcance de suas propostas não ocorre somente pelo caráter coercitivo de sua ação, mas por meio do convencimento acerca da

¹⁴ Segundo Gramsci, os intelectuais orgânicos estão organicamente vinculados a uma classe social. Para ele, “cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc” (GRAMSCI, 1991, p. 3-4).

adequação de suas propostas para o desenvolvimento dos países no contexto social contemporâneo.

O compromisso do BM com os países de capitalismo central, em crise a partir do final da década de 1970, impulsionou as alterações na dinâmica de empréstimos do Banco, a partir dos anos 1980, a fim de assegurar o pagamento das dívidas dos países periféricos (SOARES, 1998). Com esse objetivo, de acordo com Soares (1998), as propostas para a reestruturação dos países pobres e em “desenvolvimento” visavam garantir a manutenção da característica central do modo capitalista de produção que é a acumulação privada. Essas propostas visavam, também, introduzir uma nova lógica para a gestão das políticas sociais, subordinando-as à lógica econômica. Com o fortalecimento da proposição do Estado mínimo, após a crescente ofensiva neoliberal nos países de capitalismo periférico, a partir dos anos 1980, tornaram-se mais precários o atendimento dos direitos sociais com um acelerado quadro de exclusão social. Para Leher (1999), a política de ajuste estrutural do BM trouxe como consequências nefastas o desemprego, as privatizações, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho.

No setor da educação, o BM vem aprofundando, desde o final da década de 1960, sua influência na configuração das políticas educacionais dos países de capitalismo periférico. De acordo com Pereira (2010), houve um crescimento de empréstimos do BM para o setor da educação, a partir dos anos 1970, passando de US\$ 62 milhões em 1968-1970 para US\$194 milhões em 1971-1973. Segundo o autor, o campo de atuação do BM se diversificou nesse período, incluindo projetos para educação primária e alfabetização não formal para adultos, sobretudo no meio rural.

Segundo Torres (1998), o Banco Mundial ganhou, ao longo de sua história, maior visibilidade no panorama educativo global de que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência especializada em educação. Tal observação indica o destaque que o Banco Mundial alcançou mesmo atuando em paralelo a essa agência, de grande importância internacional, de atuação específica no campo educacional.

A partir do início dos anos 1970, de acordo com Fonseca (1998), os países de capitalismo periférico, passaram a receber empréstimos do BM para projetos educacionais, com ênfase no ensino secundário. Entretanto, já no final dos anos 1970, o BM muda o foco de seus empréstimos para a educação primária, considerada como mais adequada para a oferta de um ensino mínimo, com baixo custo. Para o BM, os investimentos na educação primária

reduziriam os impactos, para os pobres, das políticas de ajustamento em curso. O investimento na fase primária se justificava, ainda, por contribuir para a redução do crescimento demográfico nesses países pobres o que aumentaria as pressões sociais (FONSECA, 1998).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, ampliou significativamente a influência dos organismos internacionais na política educacional dos países da América Latina. A Conferência foi patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial.

Peroni (2003) destaca que as políticas educacionais nacionais, realizadas nos anos seguintes a esse evento, foram formuladas para responder aos organismos internacionais, contemplando as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência¹⁵. A educação foi compreendida na Conferência como “um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 3). A educação básica destacou-se como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente. Entretanto, Peroni (2003) afirma que o BM não manteve a concepção ampliada de educação básica definida durante o evento, cujo foco era a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nesse sentido, as propostas orientadas pelo BM apresentaram uma concepção limitada de educação básica, defendendo que

la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 27).

A concepção de educação do BM configura-se como utilitarista por reduzir a educação à aquisição de conhecimentos, atitudes e competências adequadas às necessidades imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação permanente, como a aprovada na Conferência Mundial de Educação, que considere o homem no seu conjunto. De acordo com o Banco,

¹⁵ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos propôs como objetivo geral satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e como diretrizes, a universalização do acesso à educação e promoção da equidade; a atenção focada na aprendizagem; a ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica; um ambiente adequado à aprendizagem; e o fortalecimento de alianças (UNESCO, 1990).

La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21-22).

Para o BM, a educação é um instrumento eficaz na redução da pobreza uma vez que, por meio da educação básica, entendida como ensino elementar, é possível favorecer a produção de capital humano necessário para habilitar os pobres a utilizar produtivamente seu trabalho contribuindo com o crescimento econômico.

Em linhas gerais, as propostas do BM estão pautadas na subordinação da educação a uma lógica economicista. Como observa Torres (1998), as políticas educativas formuladas pelo BM são pensadas sem a presença de educadores, priorizando análises de economistas que consideram indicadores como a relação custo-benefício e taxa de retorno. A escola, vista sob critérios do mercado, passa a ser pensada racionalmente para apresentar os resultados esperados. De acordo com Torres (1998), é sob essa lógica que o BM define um conjunto de “avenidas promissoras” e “becos sem saída” para a reforma da educação pública. Os becos sem saída seriam os setores a receber menos investimentos por resultar num menor retorno. Já as avenidas promissoras seriam aqueles setores que resultam em maior custo/benefício. As pesquisas do BM sobre os principais problemas educacionais dos países de capitalismo periférico indicam como avenidas promissoras, os investimentos em capacitação em serviço de professores, no livro e em outros materiais didáticos, e como becos sem saídas, a formação inicial dos docentes e a biblioteca escolar (TORRES, 1998).

Como alertam Oliveira, Fonseca e Toschi (2005), é preciso estar atento às consequências dos acordos com o BM e outros organismos internacionais. Os acordos firmados com o BM trazem condicionalidades, definidas *a priori* onde se estabelecem prazos, ações prioritárias para os investimentos do Banco e sanções para os países tomadores de empréstimos. Além das sanções, os pacotes do Banco para a educação carregam um projeto sócio-político definido pelos países de capitalismo desenvolvido que visam moldar a formação docente e discente. A ingerência do BM nas políticas sociais, sobretudo nas políticas educacionais, dos países de capitalismo periférico, revela a intenção em manter o

controle político e ideológico sobre esses países salvaguardando a hegemonia dos países que detém a liderança do Banco.

2.2 Projetos do Banco Mundial e do governo brasileiro para a reforma agrária e para a educação rural (1980 - anos 2000)

O BM, nas últimas décadas do século XX, vem ampliando sua influência na proposição de políticas para a área educacional dos países de capitalismo periférico, como o Brasil¹⁶. Segundo Soares (1998), a relação do BM e o governo brasileiro é marcada por um percurso mais acidentado do que pacífico. A autora demarca que no período de 1949 a 1979 ocorreu o crescimento de empréstimos do BM para nosso país. Os anos 1980, período marcado pela implantação de políticas de estabilização e de ajuste nos países credores, sob orientação do BM, foi marcado por uma relação difícil, já que o Brasil cedia e recuava parcialmente às pressões pelas políticas de ajustes. O começo dos anos 1990 foi uma fase de aprofundamento das reformas neoliberais, momento que se iniciou o governo do presidente Fernando Collor de Mello, que defendia os ajustes propostos pelo modelo neoliberal (SOARES, 1998). Nesse momento, havia no país um clima de tensão resultante da luta de setores da sociedade contrários aos ajustes neoliberais.

Antes de tratar dos projetos educacionais executados pelo governo brasileiro e BM na área educacional para o meio rural, apontamos as iniciativas de alívio à pobreza rural, dessa agência internacional, visto que tais projetos revelam uma concepção de modernização do campo e da educação do BM.

A agenda de políticas do BM, desde sua criação, segundo Pereira (2005), expressa estratégias seletivas e pontuais de alívio da pobreza rural, sobretudo, por ter concentrado sua agenda, a partir dos anos 1980, em políticas de ajuste macroeconômico nos países de capitalismo periférico. Ainda que com traços pontuais, a partir do final da década de 1960, o BM propôs financiamentos para a área rural, com o objetivo de contribuir com a redução dos altos índices de pobreza do campo. Mas, é a partir dos anos 1990, que o Banco passou a dar prioridade à questão agrária dos países periféricos, propondo projetos de assistência mais sistemáticos para o meio rural.

¹⁶ Pereira (2007, p. 31) aponta que, “desde 1949, quando fez seu primeiro empréstimo para o Brasil, o Banco afirma que já apoiou o governo brasileiro em mais de 38 operações de crédito, somando mais de US\$ 36 bilhões” em empréstimos. Atualmente, o Banco desenvolve três projetos para a área educacional no Brasil. Dois deles no estado de Pernambuco, envolvendo empréstimo no valor de US\$ 284 milhões, e um na Bahia, cujo valor do empréstimo é US\$ 700 milhões (BANCO MUNDIAL, 2013).

Segundo Rosset (2004), três fatores relacionados explicam a prioridade de uma política fundiária na agenda do Banco, nas últimas décadas do século XX. O primeiro fator consiste, na visão do BM, da interferência da pobreza rural no desenvolvimento e no crescimento econômico de um país. O segundo fator refere-se ao baixo investimento em áreas rurais na América Latina, África e Ásia, o que contribuiu para a intensificação dos conflitos por terra nessas regiões, vista pelo BM como ameaça à estabilidade social. O terceiro fator se insere na agenda do Banco pela redução da pobreza. Na ótica do BM, a redistribuição de terra, sobretudo nessas regiões, ajudaria no crescimento econômico e, conseqüentemente, na redução da pobreza (ROSSET, 2004).

De acordo com Pereira (2005), a partir dos anos 1990, o BM articulou, em diversos países, cursos e oficinas para a burocracia estatal a fim de exercer uma efetiva direção intelectual e moral sobre a definição da política agrária dos países.

O BM buscou “*adoptar políticas con el propósito de mejorar el acceso a la tierra por parte de segmentos de la población rural de menos recursos*” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 120). Segundo Rosset (2004), a opção do Banco para ampliar o acesso de famílias pobres à terra foi se materializando em diferentes projetos que visavam à criação de um Banco de Terras e a realização da “reforma agrária de mercado”. Para o BM, estes projetos permitiriam que seus beneficiários escolhessem a terra e negociassem seu preço e pagamento diretamente com o proprietário, eliminando a burocracia que tornaria o processo ineficiente e demandaria mais recursos. A disponibilização de crédito para a compra da terra e da assistência técnica para a população rural pobre, consistiu na proposta do BM de democratização da terra no país (BANCO MUNDIAL, 1998).

Os principais programas do BM para o meio rural foram iniciados em países latino-americanos, africanos e asiáticos, como experiência, ainda no final dos anos 1950 (ROSSET, 2004). O pacote do Banco nos anos 1990 incluía cinco etapas similares para diferentes países: cadastro e georreferenciamento dos imóveis rurais, a privatização de terras públicas e comunitárias, a mercantilização da reforma agrária, o mercado de terras e a integração dos camponeses ao agronegócio¹⁷ (RESENDE; MENDONÇA, 2004).

¹⁷ O cadastro e georreferenciamento dos imóveis rurais trata do passo inicial rumo à criação de mercados de terra e envolve o levantamento de terras, cadastro e titulação, a fim de delimitar a situação de posse da terra nos países (ROSSET, 2004). A privatização de terras públicas e comunitárias, para o BM, segundo Rosset (2004), pode ocorrer por meio de concessões de terras públicas a companhias privadas que se proponham a realizar investimentos na produção rural ou disponibilizar a terra para a reforma agrária do Banco. A mercantilização da reforma agrária revela o sentido que o Banco atribui a terra e as ações que empreende para viabilizar o funcionamento do mercado de terras. O mercado de terras funciona por meio da política de crédito que o Banco oferece nos países de capitalismo periférico. Desse modo, os agricultores pobres, por meio de crédito fundiário,

Os princípios de “Menor paternalismo estatal” e de “*Mayor descentralización y participación comunitária*” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 121) possibilitariam, de acordo com o BM, a redução do papel do Estado quanto às decisões das famílias beneficiadas, deixando-as livre para negociar a compra da terra e sua venda quando quisessem. A descentralização dos programas e a participação da comunidade garantiriam, segundo o BM, um gerenciamento mais eficiente sobre as decisões e a execução dos projetos no nível local. O Banco propõe que é preciso “*aplicar el principio de empoderamiento comunitário*” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 122) nos programas direcionados ao combate a pobreza rural.

As políticas do BM direcionadas à organização de um mercado de terras, capaz de gerir o financiamento da “reforma agrária de mercado”, respaldavam-se, de acordo com Rosset (2004), no argumento de que o modelo da “reforma agrária tradicional”¹⁸ não é adequado para o contexto atual, pois gera conflitos com as elites econômicas que reagem à expropriação de suas terras. O Banco apresenta como solução para esses problemas os programas de crédito para que os sem-terra possam pagar pela terra o preço pedido pelos proprietários. A proposta de desenvolvimento rural do BM para a sociedade brasileira, a partir de 1997, foi sistematizada no documento *Country Assistance Strategy (CAS)*¹⁹, que orientou a estratégia de assistência do BM ao Brasil.

Para o BM (1998), a reforma agrária assistida pelo mercado²⁰ envolve a concessão de um subsídio parcial para as famílias pobres, além de um crédito de longo prazo para a compra de terras. Esse modelo poderia ser particularmente útil, segundo o Banco, em áreas onde há intensos conflitos que exigem soluções rápidas. Segundo Rosset (2004), com essa proposta, o BM tenta despolitizar a reforma agrária, removendo-a do reino da política para o reino do mercado.

poderiam adquirir a terra de pessoas mais abastadas (ROSSET, 2004). Por fim, a integração dos camponeses ao agronegócio decorre do crédito para a compra da terra diretamente negociada entre pequenos agricultores e grandes produtores geralmente ligados ao agronegócio.

¹⁸ O termo reforma agrária tradicional, de acordo com os movimentos sociais, consiste no processo de reforma para garantir acesso a terra para todos os que nela trabalham. Garantir a utilização social e racional da terra, produzindo alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos e organismos geneticamente modificados (transgênicos) para toda a população, aplicando assim o princípio da soberania alimentar (MST, 2013).

¹⁹ O CAS é o documento elaborado pelo BM para o país tomador de empréstimos com a descrição da estratégia do Banco para os empréstimos concedidos (VIANNA JUNIOR, 1998).

²⁰ No documento de 1998, o Banco apresentava como bons exemplos de iniciativas rumo a reforma agrária de mercado a experiência desenvolvida na Colômbia, em 1994, quando uma lei criada estimulou formas de negociação direta entre agricultores beneficiários e donos de terras e no Nordeste do Brasil, onde foi iniciado um projeto piloto de reforma agrária assistida pelo mercado com o apoio do Banco Mundial. Neste, a compra e venda de terras ocorriam diretamente entre associações de agricultores e donos de terra (BANCO MUNDIAL, 1998).

Segundo Mendonça e Resende (2004), no país, a ideologia do BM para o campo foi fortalecida no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Esse governo, no ano de 1997, implementou uma política agrária denominada Novo Mundo Rural. Segundo os autores, essa política estava,

[...] centrada basicamente em três princípios: (1) o assentamento de famílias sem terra como política social compensatória; (2) a ‘estadualização’ dos projetos de assentamento, repassando responsabilidade da União para estados e municípios; (3) a substituição do instrumento constitucional de desapropriação pela propaganda do ‘mercado de terras’ (2004, p. 9).

No programa Novo Mundo Rural, o Estado transferiu para a esfera dos governos estaduais o que consiste constitucionalmente como um dever da União. Essa política propôs mudanças na realidade agrária brasileira, fundamentadas na orientação de modernização do campo com a introdução de tecnologia para o aumento da produtividade na agricultura.

Os programas implantados pelo governo de FHC que buscaram concretizar a reforma agrária de mercado foram: Cédula da Terra (1996-1997), Banco da Terra (1999) e Crédito Fundiário de Combate à Pobreza (2001). Mendonça e Resende (2004) afirmam que esses programas beneficiaram o latifúndio improdutivo com o pagamento da terra a vista, com a aquisição de terras devolutas, muitas de má qualidade e com preço inflacionado. Desse modo, não contribuíram para atender as necessidades dos pequenos agricultores mais afetados pela pobreza rural.

Para Domingos Neto (2004), a implantação da reforma agrária de mercado significa a extensão de concepções neoliberais advindas do BM para o mundo dos trabalhadores do campo. A adoção de tal concepção de reforma agrária no Brasil revelou os compromissos do governo FHC com a ideologia neoliberal de defesa do mercado (DOMINGOS NETO, 2004).

Segundo Sauer (2004), o governo Lula deu continuidade à lógica da reforma agrária do seu antecessor por meio do Programa Crédito Fundiário, financiado com recursos do BM e do Orçamento Geral da União, funcionando com estrutura semelhante ao Cédula da Terra²¹,

²¹ Sauer (2004) aponta que as famílias atendidas pelo Programa Cédula da Terra apresentam avaliação negativa do programa, considerando a sua atual situação de vida. Dentre as principais queixas estão: a não liberação de recursos para investimentos em infraestrutura e produção agrícola, falta de assistência técnica e não participação das famílias na escolha e compra da terra. Esses fatores reduziram as possibilidades dessas famílias enfrentarem as adversidades impostas, como a falta de: água potável, recursos para construção de casas, escolas para os filhos, transporte escolar e energia elétrica, dentre outros. Essas situações limitaram a permanência de muitas famílias na terra, com o agravante da dívida contraída com a sua aquisição. De acordo com Sauer (2004), havia atrasos e até a não-liberação de recursos para a construção e a instalação de infraestrutura que deveriam ser disponibilizados, pelo BM, desde o início dos projetos. O que não ocorreu na liberação do dinheiro destinado ao pagamento da terra, feito pelo Banco diretamente ao proprietário. Essa característica mostra que a preocupação

que fornecia crédito para compra de terras avaliadas com valor de mercado. Essas linhas de financiamento já existiam no governo FHC e mudaram apenas de nome no governo Lula, mantendo a concepção de mercantilização da reforma agrária (MENDONÇA; RESENDE, 2004).

A política fundiária do BM no Brasil, segundo Soares e Sauer (1998), contribuiu para o aprofundamento da crise da agricultura familiar,²² resultando no abandono do campo de, em média, 400 mil agricultores familiares no final da década de 1990. Além disso, a reforma do Estado, proposta pelo BM, gerou impactos no setor rural com relação à reforma da previdência que alterou os critérios para acesso aos benefícios do sistema geral e, ainda, a modernização do setor produtivo exigiu uma flexibilização nos custos com as despesas extrasalariais, tendo em vista aumentar a competitividade brasileira no setor agrícola (SOARES; SAUER, 1998).

Outro fato revelador dessa situação, apresentado por Soares e Sauer (1998), consiste nos índices de concentração da propriedade da terra no país. As propostas do BM para o setor rural visam enfraquecer as lutas dos movimentos sociais pela terra e submeter o seu uso às leis do mercado. A prioridade das ações do BM consiste no combate à pobreza rural por meio de um modelo concentrador de renda, de políticas de agricultura familiar e de reforma agrária compensatórias.

Segundo Azevedo (2006), “no Brasil, a luta pela reforma agrária iniciou, concretamente, a partir dos anos de 1960, e vem atravessando décadas, sem que se tenha nenhuma definição e nenhuma operacionalização política consistente para resolver a questão da propriedade privada” (p. 65). Nos anos do governo FHC foram acirrados no país os embates entre dois modelos de desenvolvimento para o campo. Um representando o agronegócio, baseado na revolução verde de modernização do campo, agricultura com máquinas modernas, com agrotóxicos, sementes transgênicas, e outro fundado na luta dos movimentos sociais que reivindicam o direito à terra e a uma educação do campo, a agricultura familiar, agroecológica e sustentável (BATISTA, 2011). Nesse contexto, o BM propõe uma reforma agrária de mercado que visa fortalecer o projeto do agronegócio que se

do programa não estava centrada na garantia de condições para que os “beneficiários” pudessem aperfeiçoar a produção e a geração de renda no meio rural, mas no estímulo ao mercado dos proprietários de terras.

²² Segundo Caldart *et. all* (2012, p. 35), “a agricultura familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas. Essa condição imprime especificidades à forma de gestão do estabelecimento, porque referencia racionalidades sociais compatíveis com o atendimento de múltiplos objetivos socioeconômicos; interfere na criação de padrões de sociabilidade entre famílias de produtores; e constringe certos modos de inserção no mercado produtor e consumidor”.

contrapõe à proposta dos movimentos sociais do campo em defesa de uma educação do campo voltada para o desenvolvimento da agricultura familiar, dos povos do campo e de sua cultura.

No que se refere à área educacional, entre os projetos desenvolvidos pelo BM, a partir dos anos 1980, Tommasi (1998) destaca o Projeto de Inovações no Ensino Básico do Estado de São Paulo e Minas Gerais e o Projeto Nordeste²³. O Programa Escola Ativa integrava o Projeto Nordeste. Com esses programas, o Banco buscava apoiar as regiões brasileiras com maiores problemas educacionais e os projetos estaduais inovadores para melhorar a gestão e a qualidade da educação primária (TOMMASI, 1998).

Os projetos e programas para a região Nordeste do BM visam assegurar o atendimento das regiões mais pobres e com maiores problemas educacionais do país. A seguir, são analisadas três iniciativas educacionais desenvolvidas pelo governo brasileiro em acordo com o BM e direcionadas à zona rural nas últimas décadas do século XX. Em primeiro lugar, é examinado o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE). Em segundo, o Projeto de Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste) e, por último, o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

O Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE) foi proposto para os nove estados da região Nordeste²⁴, financiado pelo BM e pelo governo brasileiro, entre os anos 1980-1987, por meio de um acordo que deu origem ao programa, autorizado por meio do Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980. Esse programa objetivou a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento dos processos de planejamento e de administração educacionais (BRASIL, 1980).

Conforme o BM, o EDURURAL previa a construção de salas de aula, a produção de livros e materiais didáticos, o desenvolvimento de currículos, a formação de professores e supervisores, oferecer um programa de merenda escolar como experiência, reforçar a administração municipal de ensino e a avaliação das escolas (BANCO MUNDIAL, 2013).

²³ Tommasi (1998) destaca os estados nos quais os projetos do Banco Mundial para a educação estavam em fase de implementação a partir dos anos 1980: São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Sergipe (Projeto Nordeste II) e Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Bahia (Projeto Nordeste III). A autora afirma que, de modo geral, todos focalizaram as primeiras séries do 1º grau, atualmente denominada de anos iniciais do ensino fundamental, e as populações mais pobres.

²⁴ Os municípios nordestinos que receberam assistência do EDURURAL foram selecionados pelo critério de serem menos desenvolvidos, principalmente, em relação à educação e somente as escolas rurais receberam o pacote completo de insumos do Programa. Esse programa contou com recursos em torno de 92 milhões de dólares, sendo 32 milhões advindos do empréstimo com o BM (GOMES NETO *et al*, 1994).

A busca pelo aumento da eficiência nos processos de escolarização, segundo Souza (2001), se justificava, para o governo federal, diante do alto índice de evasão e repetência nas escolas do Nordeste. Algumas estratégias do EDURURAL foram: adaptar o calendário escolar aos ciclos agrícolas e mercados locais, melhorar a qualidade da educação por meio de revisão no currículo para adaptá-lo ao meio rural, oferecer formação em serviço para os professores e fornecer livros e outros materiais didáticos. Para melhorar a qualidade do ensino, o Programa tinha, também, o objetivo de investir na expansão e na melhoria da rede física das escolas ou mesmo construir outras (SOUZA, 2001).

De acordo com Souza (2001), no Programa EDURURAL, a educação estava subordinada aos interesses econômicos do capital. Para o autor,

Atrelando a educação aos requisitos da eficiência, medida por parâmetros da chamada economia da educação - principalmente a equação custo/benefício - a configuração do EDURURAL se efetivou, coincidentemente a partir do momento em que o Banco Mundial, ao lado da UNESCO, UNICEF e PNUD passaram a dar prioridade ao ensino formal de primeiro grau (SOUZA, 2001, p. 72).

A elaboração da proposta do EDURURAL, segundo Souza (2001), contou com a participação da UNESCO que esteve presente no início do processo de negociação dessa proposta e desenvolveu a capacitação do pessoal do MEC e das Secretarias de Educação que trabalhariam em sua execução. Posteriormente, essa agência, transferiu a liderança desse projeto para o BM.

O Projeto de Educação Básica para o Nordeste, segundo projeto analisado, foi desenvolvido no período de 1993-1999, teve duas versões. Conhecido como Projeto Nordeste, esse projeto adotou concepções semelhantes ao EDURURAL, contou com financiamento do BM e foi desenvolvido nos nove estados nordestinos. O objetivo central desse projeto era contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. Sua proposta de ampliação da qualidade contemplava a rede estadual e municipal, numa tentativa de propor mudanças no padrão de gestão da educação pública e na integração entre estados e municípios. Tendo em vista tais objetivos, a gestão educacional, a capacitação de recursos humanos, os materiais de ensino-aprendizagem e a estrutura física configuravam-se como componentes estratégicos do Projeto Nordeste (CRUZ, 2003).

O EDURURAL representou o Projeto Nordeste I (1980-1987). Várias pesquisas encaminhadas pelo Banco sobre a eficácia do Nordeste I, para Tommasi (1998), delinearam alterações para o Projeto Nordeste II (1993-1998), que envolvia os estados do Maranhão,

Ceará, Pernambuco e Sergipe. O Projeto Nordeste III (1994-1999) abrangeu os estados do Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Bahia. O financiamento, diferentemente do EDURURAL que era exclusivo para a educação rural, destinava-se à educação básica sem distinção de área urbana e rural. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) era o órgão responsável pela administração dos recursos utilizados para a execução do Projeto.

Segundo Cruz (2003), os objetivos do Projeto Nordeste são bem mais amplos do que o Programa EDURURAL. Além disso, o contexto político do país, no momento de sua implantação, anos 1990, foi marcado fortemente pelo ideário neoliberal. Nesse período, o BM investiu nas reformas institucionais dos países latino-americanos, pautadas nos princípios de uma gestão gerencial. A ênfase na gestão educacional e a proposta de mudanças no padrão da gestão da educação pública constantes do Projeto Nordeste revelam as afinidades desse Projeto com as teses neoliberais de Estado e de sua reforma.

O BM, para alcançar os objetivos do programa, financiou insumos e serviços educacionais como equipamentos para modernização das secretarias de educação, livros e outros materiais didáticos, kits pedagógicos e formação em serviço para professores e diretores (BANCO MUNDIAL, 2013).

Diante das dificuldades para a sua implementação, o Projeto Nordeste passou por uma revisão no ano de 1995. Nesse momento, sua administração foi transferida para a recém criada Diretoria Geral do Projeto Nordeste (DGPN), com espaço fora da sede do MEC, porém ligada diretamente ao gabinete do Ministro da Educação. A partir de então, o programa, no nível nacional, foi composto por diferentes iniciativas, dentre os quais, a reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o planejamento e gestão educacional, o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a reforma do programa do livro didático e inovações pedagógicas, nessa ação se inseria a proposta da Estratégia Metodológica Escola Ativa (PEREIRA, 2007).

Segundo Cruz (2003), o Projeto Nordeste II e III ganhou mais vitalidade no governo FHC. Nesse governo, o projeto passou por um processo de reestruturação, que contribuiu para “um melhor alinhamento entre as diretrizes propagadas pelo Banco e a política implementada na segunda metade da década de 90, configurado no avanço das políticas neoliberais no país” (CRUZ, 2003, p. 11). A autora ressalta que dentre as ações do Projeto Nordeste sugeria-se a

reforma do sistema educacional com ênfase no sistema de avaliação, no currículo nacional e na formação docente.

O terceiro programa analisado consiste no Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), que teve vigência de 1997 a 2010. Esse programa adequou-se às orientações do Banco Mundial, o que, segundo Cruz (2003), facilitou, ainda mais, o avanço da reforma neoliberal no setor educacional brasileiro. De acordo com o MEC, o Programa tinha a missão de promover a eficácia, a eficiência e a equidade no ensino fundamental público, com foco no ensino-aprendizagem e em práticas gerenciais das escolas e das secretarias de educação (BRASIL, 2006).

O objetivo central do FUNDESCOLA consistiu na promoção de um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas de ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e contou com sucessivos acordos de financiamento do governo federal e o Banco Mundial. O programa possuía objetivos mais amplos do que o Projeto Nordeste, pois contemplava o ensino fundamental, séries iniciais e finais, e era destinado não somente à região Nordeste.

As ações que compunham o Fundescola eram: Planejamento estratégico da secretaria (PES), Sistema de apoio à elaboração do plano de carreira do magistério público, Sistema integrado de informações gerenciais (SIIG), Plano de desenvolvimento da escola (PDE), Projeto de melhoria da escola (PME), Escola Ativa, Programa de gestão e aprendizagem escolar (GESTAR), Programa de apoio à leitura e à escrita (PRALER), Programa de melhoria do rendimento escolar, Microplanejamento, Espaço educativo, Padrões mínimos de funcionamento das escolas (PMFE), Levantamento da situação escolar, Projeto de adequação do prédio escolar (PAPE) e Mobiliário e equipamento escolar (FERREIRA; MASERA; CORREA, 2013).

Como critério para o direcionamento dos recursos do Fundescola foram definidas as Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), envolvendo as regiões mais pobres do Brasil, e, dentro destas, as microrregiões mais populosas, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A definição das ZAP, segundo Piauí (2013), buscou privilegiar o atendimento das escolas onde se concentrava a maioria dos pobres.

O Programa foi dividido em três etapas, Fundescola I, Fundescola II e Fundescola III. De acordo com Ferreira, Maser e Correa (2013), o Fundescola I foi executado no período de junho de 1998 a junho de 2001, atendendo municípios das Regiões Norte e Centro Oeste, que faziam parte da ZAP. Já o Fundescola II foi executado de dezembro de 1999 a dezembro de

2005, quando o atendimento foi expandido para região Nordeste. O Fundescola III contou com diferentes prazos de execução, pois se dividiu em duas etapas IIIA, execução de maio de 2002 a junho de 2006, e IIIB, junho de 2006 a dezembro de 2010.

Algumas ações do Fundescola, como o PAPE, o PME, e o PDE-Escola, caracterizam-se pelo repasse de recursos diretamente para as escolas por meio de suas unidades executoras (UEX) (CRUZ, 2003). As unidades executoras²⁵ são responsáveis por administrar os recursos advindos de órgãos oficiais, de doações, de campanhas realizadas pela escola e devem decidir sobre a aquisição de materiais necessários ao funcionamento da escola e prestar contas dos recursos repassados, arrecadados e doados (BRASIL, 2009a).

Cruz (2003) ressalta que o repasse de recursos diretamente às escolas caracteriza-se como a principal diferença entre o Projeto Nordeste e o Fundescola. Segundo Oliveira, Fonseca e Toschi (2005), o Fundescola privilegiou a escola como centro de suas ações e não a gestão das secretarias de educação, como o Projeto Nordeste, visando à consolidação das políticas de descentralização.

No que se refere à descentralização de recursos, o PDE-Escola se configura como emblemático. Esse programa objetiva prestar assistência financeira às escolas públicas da educação básica e às escolas de educação especial identificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas (BRASIL, 2013a). O objetivo anunciado pelo PDE-Escola é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão por meio de planejamento estratégico e participativo para a utilização eficiente dos recursos financeiros repassados pelo MEC (BRASIL, 2013b). De acordo com Shiroma e Santos (2013, p. 23), “O PDE-Escola insere-se no campo das políticas que priorizam a gestão baseada na escola (*school based management*), responsabilizando-a pelo desempenho dos alunos”. Nesse processo, a escola é considerada centro da gestão, responsável pela melhoria da qualidade de ensino num projeto que visa modernizar a gestão sob a justificativa de fortalecer a autonomia da escola. No contexto das reformas educacionais dos anos 1990, marcadas pela ideologia neoliberal, a descentralização de recursos para a escola configurou-se como a responsabilização dos que fazem a escola com os seus resultados, tendo estes que lidar com a aplicação de recursos financeiros e da complexidade na prestação de contas, dentro de normas já determinadas pela agência financiadora, no caso o BM, e tendo pouca autonomia para definir as prioridades da escola.

²⁵ De acordo com o MEC, a Unidade Executora “é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas (...) O importante é que ao constituir sua Unidade Executora, a escola congregue pais, alunos, funcionários, professores e membros da comunidade, de modo que esses segmentos sejam representados em sua composição” (BRASIL, 2009, p. 3).

O Edurural, o Projeto Nordeste e o Fundescola foram iniciativas que contemplaram a educação nas áreas rurais, respondendo às necessidades de redução do analfabetismo e de controle social dos trabalhadores do campo. O primeiro foi criado, especificamente, para a educação rural e os demais, abrangendo a educação básica urbana e rural. Esses projetos apresentaram em comum o objetivo de reduzir os índices de evasão e repetência e melhorar a qualidade do ensino num contexto nacional de reformas visando à modernização da gestão pública. Aos sujeitos das áreas rurais foram destinadas iniciativas de educação tendo em vista os objetivos anunciados, porém, sem considerar o processo histórico que marca o quadro de sua exclusão do acesso e da permanência na escola pública de qualidade social.

O Fundescola suscitou uma mudança no foco da gestão da esfera central para a gestão da escola, como meio de alcançar a qualidade da educação. O PEA, que integra o Fundescola e consiste no objeto de presente pesquisa, será analisado mais detidamente no próximo capítulo.

3. O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: UMA ANÁLISE DE SUA PROPOSTA E DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB

O capítulo tem como objetivo apresentar o Programa Escola Ativa, sua trajetória histórica, fundamentos, proposta de organização pedagógica e sua concepção de gestão escolar e de participação, bem como o processo de implantação do Programa no município de Campina Grande, no período de 2002 a 2012. O estudo das ações desenvolvidas na rede de ensino investigada resulta da análise das entrevistas realizadas com a equipe coordenadora do PEA e dos relatórios anuais do Programa.

Para apresentação do Programa Escola Ativa consideramos, inicialmente, o seu processo de implantação no país. Em seguida, são examinados os fundamentos metodológicos que compõe o Programa, envolvendo os elementos curriculares, a avaliação, o monitoramento e o assessoramento pedagógico às escolas, a proposta de formação continuada dos professores por meio do microcentro e as orientações e a concepção do Programa acerca de gestão escolar e de participação.

Para tal, tomamos como referência documentos normatizadores do PEA elaborados pelo MEC: Escola Ativa: capacitação de professores (BRASIL/FUNDESCOLA/MEC, 1999) e o Guia para a formação de professores da Escola Ativa (BRASIL/FUNDESCOLA/MEC, 2005). Foram examinados, também, os documentos produzidos no âmbito da SECADI/MEC: Projeto Base da Escola Ativa (BRASIL/SECADI/MEC, 2008a) e Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores (BRASIL/SECADI/MEC, 2009b), material lançado após a avaliação dos dez anos da proposta e da decisão de sua ampliação para abrangência nacional.

3.1 O Programa Escola Ativa no Brasil: história, fundamentos e a proposta de gestão escolar e de participação

Para uma melhor compreensão do Programa Escola Ativa (PEA) no Brasil, pode-se dividir seu histórico em três etapas. A primeira se refere ao contexto de seu surgimento como uma estratégia metodológica²⁶, consistindo em um componente do Projeto Nordeste entre os anos de 1996 a 1998. A segunda etapa inicia-se com o encerramento do Projeto Nordeste, em 1999, e a vinculação do Escola Ativa às ações do FUNDESCOLA, de 1999 a 2007. A terceira

²⁶ Surgiu como estratégia metodológica devido se tratar de um conjunto de estratégias para combater a reprovação e a evasão a fim de auxiliar o trabalho do educador com classes multisseriadas brasileiras (BRASIL, 2008a).

compreende o período de 2007 a 2012, quando a parceria do BM e do governo brasileiro foi encerrada e o MEC assumiu o Programa com recursos próprios, transferindo sua coordenação para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). No ano de 2012, a Coordenação Geral de Educação do Campo da SECADI/MEC divulgou nota técnica informando o encerramento do Programa.

No Brasil, o PEA foi apresentado pelo MEC como escola nova e escola ativa, caracterizando-se como um

sistema integral de ensino fundamental que vem sendo adotado em diversos países latino-americanos, inclui estratégias inovadoras e recursos que possibilitam um ensino fundamental completo e melhoram a aprendizagem, a qualidade e a eficiência da educação em escolas de poucos recursos, principalmente escolas multisseriadas situadas em áreas rurais e nas periferias de centros urbanos (BRASIL, 1999, p. 12).

A proposta foi divulgada, pelo MEC, como uma estratégia inovadora eficiente para os desafios que acometem as escolas de “poucos recursos”. As escolas que apresentam índices baixos de qualidade estão localizadas nas áreas rurais ou periféricas nas grandes cidades. Essas escolas foram mantidas por políticas compensatórias e funcionavam, muitas vezes, em residências dos educadores, em salões paroquiais e/ou outros prédios cedidos pela comunidade (BRASIL, 2009b).

O surgimento do Programa deu-se na gestão do Presidente FHC (1995-2002) e, de acordo com o MEC, originou-se da adaptação do Programa colombiano *Escuela Nueva*²⁷. Técnicos da Direção Geral do Projeto Nordeste (DGPN) e dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial (BM) a participar de um curso sobre a estratégia educacional colombiana. O Manual *Hacia la Escuela Nueva*, elaborado pelo Ministério da Educação da Colômbia, orientava o Programa *Escuela Nueva* naquele país. Em 1997, a UNICEF traduziu a proposta do manual colombiano para o português e o FUNDESCOLA/MEC/BM a adaptou, constituindo o documento orientador da implantação do Programa Escola Ativa no Brasil (BRASIL, 1999).

²⁷ Conforme Schiefelbein (1993), o Programa colombiano *Escuela Nueva* contou com investimentos iniciais da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), no período de 1975 a 1978. Essa agência financiou uma experiência piloto em algumas escolas rurais. Aos poucos, segundo Schiefelbein (1993), em decorrência dos bons resultados nas avaliações nacionais, o número de escolas atendidas foi expandido e o projeto passou a receber financiamento de outras agências internacionais e locais. A partir dos anos 1980, o Banco Mundial assumiu o Programa a fim de expandi-lo para todas as escolas colombianas rurais, o que exigiu a reformulação do modelo da *Escuela Nueva*, sobretudo em relação à formação docente que foi simplificada e reduzida (SCHIEFELBEIN, 1993).

Em agosto de 1996, após a formação do grupo de técnicos brasileiros do Projeto Nordeste na Colômbia, a DGPN/MEC reuniu em Brasília os Secretários de Educação e diretores de ensino dos estados do Nordeste para fazer a divulgação da Estratégia Metodológica Escola Ativa e para deliberarem sobre a adesão ao Programa. Após essa reunião, técnicos das secretarias estaduais de educação foram enviados para capacitarem-se na Colômbia (BRASIL, 2008a). A implantação desse Projeto, no Brasil, foi iniciado em 1997, nos estados da região Nordeste, com exceção de Sergipe e Alagoas, que somente no ano de 1998 aderiram à Estratégia Metodológica Escola Ativa.

Em 2007, na gestão do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), ocorreu a transferência do PEA do FUNDESCOLA/FNDE para a SECADI/MEC, passando a ser gerido pela Coordenação Geral de Educação do Campo (BRASIL, 2008a). Nessa fase final do PEA, o acordo de empréstimos com o BM foi encerrado e o governo federal assumiu financeiramente a ampliação do Programa. A extensão do Programa para todo o país, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), demandou investimentos do MEC para a formação de educadores, a distribuição de materiais didático-pedagógicos, o estabelecimento de novas parcerias e a adesão dos municípios. Exigiu, ainda, uma avaliação da proposta, cujo objetivo, segundo o MEC consistiu na identificação das práticas e das ressignificações construídas na atuação de educadores e técnicos do Programa no Brasil, desde a sua implantação em 1997 (BRASIL, 2008a). A avaliação foi realizada, no ano de 2007, pela equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA)²⁸, com o apoio da Coordenação Geral de Educação do Campo da SECADI/MEC. Entretanto, essa avaliação, de acordo com Gonçalves (2009) não foi considerada para a revisão da proposta do PEA.

A vinculação do Programa à SECADI/MEC justificou, segundo o MEC, a reformulação de sua proposta, tendo como referência as orientações do novo marco legal da educação do campo no país, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de

²⁸ O resultados da avaliação do PEA, realizada pela UFPA, não foram divulgados publicamente. Durante pesquisa para sua tese de doutoramento, Gonçalves (2009) constatou, por meio de entrevista com a professora da UFPA Jacqueline Freire coordenadora da pesquisa, o paralelismo das agendas das ações do governo, pois, enquanto a universidade realizava a avaliação do programa, os processos de elaboração do novo material do PEA estavam em andamento no MEC, não havendo diálogo entre os dois momentos, sendo a avaliação apenas formalidade (GONCALVES, 2009).

Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008b). Essas diretrizes definem, entre outras, a necessidade da garantia do direito das crianças do campo a serem atendidas na sua comunidade, evitando-se os processos de nucleação de escolas, da formação adequada dos professores e da adequação das escolas para o trabalho com turmas multisseriadas (BRASIL, 2008b).

A partir de 2008, a adesão dos estados e municípios ao PEA foi realizada diretamente por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR)²⁹. A partir de 2009, o PEA “torna-se oficialmente a única metodologia específica para salas multisseriadas oferecida pelo governo federal a todos os Estados da federação” (GONÇALVES, 2009, p. 16). Desse modo, esse programa passa a estar disponível também para as regiões Sul e Sudeste, tornando-se acessível para todos os municípios do país. Com a expansão do PEA as universidades federais foram convocadas pelo MEC a atuarem junto às secretarias estaduais de educação de todo o país (D’AGOSTINI, *et al.* 2011).

Gonçalves (2009) destaca que, entre 2005 e 2008, o Movimento por uma Educação do Campo ganhou legitimidade e relevância política, tornando-se um questionador do PEA e da forma como vinha sendo desenvolvido. Esse movimento, ao lutar por uma proposta de educação adequada à realidade do campo brasileiro, questionava, sobretudo, a origem do PEA marcada pelo financiamento do Banco Mundial com caráter de política compensatória e focalizada (D’AGOSTINI, *et al.* 2011). Considerando, em certa medida, tais questionamentos, a partir de 2007, a proposta do PEA, coordenado pela SECADI/MEC, atendeu algumas demandas e reflexões produzidas pelo Movimento por uma Educação do Campo. De acordo com Gonçalves (2009, p. 58), nesse processo,

Mudam-se as finalidades do programa, que passam de uma perspectiva mais voltada para a organização racional das escolas multisseriadas e para o desempenho dos alunos, para o atendimento dos preceitos da Educação do Campo, voltado por sua vez para o respeito da diversidade das populações que vivem no campo, aproximando-a, contudo, da cultura universal.

Conforme Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011), a partir de 2008, ao contrário dos primeiros documentos elaborados no Brasil sobre o PEA, caracterizados por serem traduções

²⁹ O PAR é um instrumento de planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o DF devem fazer para um período de quatro anos. O PAR é coordenado pela secretaria municipal/estadual de educação, mas deve ser elaborado com a participação de gestores, de professores e da comunidade local (FNDE, 2013). O PAR se constitui como instrumento de planejamento do Plano de metas compromisso Todos pela Educação para atingir as metas projetadas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

literais do programa colombiano, os documentos assumem, em parte, manifestações dos movimentos sociais do campo que pleiteavam uma educação específica voltada aos interesses dos trabalhadores do campo. Gonçalves (2009) alerta que, mesmo diante de avanços, o processo de reformulação teórica do PEA foi marcado por disputas e conflitos de interesses que nem sempre resultaram no atendimento, na prática, das demandas dos povos do campo³⁰.

No que se refere aos fundamentos metodológicos, a proposta do PEA defende uma metodologia problematizadora, que busca articular teoria e prática na construção dos conhecimentos. O programa defende formas alternativas de organização e funcionamento de turmas multisseriadas, dada a compreensão de que a multissérie exige tratamento diferente de uma turma seriada. É papel do educador estimular os estudantes para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade e articular os elementos da metodologia para que as atividades desenvolvidas apresentem-se de forma mais significativa (BRASIL, 2008a).

De acordo com o Programa, o educador é um condutor do estudo da realidade, devendo articular etapas como o levantamento de problemas da realidade, a sua problematização em sala de aula, a realização de pesquisas para estabelecer relação das discussões com o conhecimento científico, a definição de alternativas de solução em relação à problemática e a proposição de ações para intervir na comunidade tendo em vista os problemas identificados (BRASIL, 2008a).

Segundo Gonçalves (2009), o PEA fundamenta-se na,

aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível. Para tanto, utiliza-se de trabalhos em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais. Incentiva, também, a participação da comunidade e procura promover a formação permanente dos professores (p. 40).

Sua metodologia é baseada em quatro elementos curriculares que são: Cadernos de Ensino-Aprendizagem, Cantinhos de Aprendizagem, Colegiado Estudantil e Escola e Comunidade. O primeiro elemento, os Cadernos de Ensino-Aprendizagem³¹ são livros desenvolvidos especificamente para utilização nas classes multisseriadas e “estão elaborados de forma que o estudante possa desenvolver parte de suas atividades em sala de aula e outra em casa ou na comunidade, seguindo as orientações do próprio caderno, de modo que este desenvolva, gradativamente, sua autonomia” (BRASIL, 2008a, p. 28).

³⁰ Para maior aprofundamento sobre os conflitos em torno da reformulação do Programa Escola Ativa no país ler Gonçalves (2009).

³¹ Os Cadernos de Ensino-aprendizagem, até 2007, eram chamados de Guias de Aprendizagem.

Esses livros, baseiam-se numa metodologia que se propõe coadunar com as demandas da realidade do campo e com uma estrutura diferenciada composta por atividades básicas, destinada a explorar os conhecimentos prévios do educando, atividades práticas para o estudante consolidar o conhecimento através de pesquisas ou projetos começados na atividade básica e atividades de aplicação e compromisso social na qual o aluno pode aplicar o conhecimento adquirido em uma atividade concreta na escola ou na comunidade. Essa estrutura dos cadernos “procura facilitar a aprendizagem de forma dinâmica e cooperativa, busca integrar os conteúdos e remeter à pesquisa e à discussão problematizadora” (BRASIL, 2009b, p. 57). A dinâmica auto-instrucional propõe que o aluno trabalhe de acordo com o seu ritmo, avançando nos módulos que compõe cada caderno de ensino aprendizagem de forma independente, sendo o educador um orientador desse processo. A característica auto-instrucional do PEA objetiva facilitar o trabalho numa turma multisseriada na qual um professor atende alunos de diferentes faixas etárias.

O segundo elemento curricular do Programa são os Cantinhos de Aprendizagem, definidos como,

espaços nos quais serão reunidos materiais de pesquisa que se constituem em subsídio para as aulas ao criar oportunidades e situações para experimentação, comparação e socialização de conhecimento. Devem ser construídos pelos estudantes, educadores e comunidade, utilizando-se do acervo de livros, plantas, informações sobre animais, objetos sócio-culturais relacionados à cultura local e às áreas de conhecimento (BRASIL, 2008a, p. 28).

A proposta do PEA, até 2007, propunha a organização desses Cantinhos por disciplina. A partir de então, a orientação passou a ser a de organizá-los de forma interdisciplinar. Esses espaços visavam auxiliar a organização do espaço escolar, propiciando aos alunos espaços que otimizassem o seu processo de aprendizagem ao “criar oportunidades e situações para experimentação, comparação e socialização de conhecimento” (BRASIL, 2008a, p. 34). Outros materiais que deveriam ficar disponíveis nesses cantinhos consistiam nos recursos didático-pedagógicos³², distribuídos pelo MEC para todas as escolas que aderiram ao Programa. Desse modo, os alunos poderiam fazer uso desse material sem a orientação direta e constante do professor, que, numa turma multisseriada, deveria dividir-se no atendimento aos alunos em diferentes momentos de aprendizagem.

³² Esses recursos eram agrupados em 3 kits pedagógicos constituídos por: globo terrestre, bússola, esqueleto humano; kit com régua, esquadro, compasso e transferidor, alfabeto móvel, jogo memória de sílaba abaco vertical aberto, material pedagógico dourado, tangran, jogo de números com pinos emborrachados, jogo alfanumérico, escala cuisenaire, jogo pedagógico, bloco lógico e jogo de xadrez (BRASIL, 2008a).

O terceiro elemento, consiste no Colegiado Estudantil³³, que congrega os representantes dos comitês de trabalho, que são grupos que compõe o Colegiado Estudantil possuem atribuições e funções na gestão estudantil. O Colegiado visa fortalecer a participação dos estudantes e da comunidade escolar e local para a consolidação da gestão democrática. Para o MEC, a função do Colegiado Estudantil é

estimular a auto-organização dos estudantes, a tomada de decisões coletivas, a gestão, o comando e execução de tarefas, assim como a coordenação de assembleias. [...] O Colegiado deve constituir-se em um espaço de formação política e de aprendizagem do compromisso da escola com a comunidade (BRASIL, 2008a, p. 29).

Por meio dos comitês de trabalho, segundo o MEC, os estudantes teriam possibilidades de se organizar, planejar, executar tarefas e tomar decisões. Por meio dessa tomada de decisão, o Programa acredita que o colegiado propiciaria a construção da autonomia estudantil (BRASIL, 2009b). Essa autonomia viria acompanhada por responsabilidades, inclusive, podendo-se efetivar mudanças na vida da comunidade. Nessa proposta, o conselho escolar e o Colegiado Estudantil deveriam constituir-se em instâncias centrais para a garantia de uma gestão democrática.

O último elemento do PEA relaciona-se diretamente ao Colegiado Estudantil e consiste na relação entre Escola e Comunidade. De acordo com o PEA,

A escola deve procurar aprofundar sua inserção na comunidade da qual faz parte por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade (BRASIL, 2008a, p. 35).

Essa interação Escola/Comunidade consiste em uma proposta central do Programa Escola Ativa em todas as suas versões, reconhecendo que “somente a partir do diálogo entre essas duas instâncias é possível promover a formação do ser humano comprometido com a transformação social” (BRASIL, 2009b, p. 51). Para o PEA, a interação com a comunidade apresenta-se como tarefa da escola num processo que visa à transformação social no nível da comunidade da qual a escola faz parte.

A respeito da avaliação escolar, o Programa Escola Ativa “entende que é preciso superar o uso da avaliação como instrumento de discriminação e seleção social, mas que ela

³³ Esse elemento passou por alterações na sua nomenclatura e processos durante as etapas do PEA no Brasil, inicialmente foi chamado de Gestão Estudantil (BRASIL, 1999), depois Governo Estudantil (BRASIL, 2006) e, por último, Colegiado Estudantil (BRASIL, 2009b).

esteja a serviço da superação das necessidades educacionais de todos os(as) educandos(as)” (BRASIL, 2009b, p. 67). Para a realização da avaliação escolar, o PEA adotou a Ficha de Acompanhamento e Progresso (FAP)³⁴.

Para o Programa, o monitoramento, o assessoramento pedagógico e a formação continuada dos docentes consistiam em condições para o sucesso da Estratégia Metodológica Escola Ativa, pois garantiriam a internalização e a sustentabilidade da estratégia de intervenção pedagógica coerente com a melhoria das práticas observadas em sala de aula (BRASIL, 2005). O acompanhamento pedagógico das escolas que desenvolviam o Escola Ativa acontecia através do acompanhamento do supervisor escolar e da coordenação municipal do Programa e por meio dos microcentros.

O acompanhamento pedagógico das escolas, pelo supervisor escolar, objetivou, segundo o MEC, o repasse das orientações necessárias ao professor, buscando a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando as estratégias de observação/intervenção/registo e o monitoramento das ações de implantação e implementação do PEA (BRASIL, 2005). O transporte para que os supervisores e coordenadores municipais realizassem o acompanhamento das escolas rurais deveria ser assegurado pelas secretarias de educação municipal.

Os microcentros consistiam em encontros quinzenais ou mensais que reuniam os professores das escolas atendidas pelo PEA com os supervisores, os gestores e os profissionais convidados para reflexão e estudo, constituindo-se como um espaço para a formação continuada dos educadores. O microcentro consistia em

uma das estratégias do Programa Escola Ativa que proporciona a troca de experiências entre educadores que desenvolvem o programa e entre estes e outros profissionais. É uma oportunidade para os educadores organizarem e construir novos conhecimentos, bem como, discutirem dificuldades em relação ao processo ensino aprendizagem e a metodologia adotada (BRASIL, 2008a, p. 43).

O microcentro deveria realizar o acompanhamento da execução das propostas do Programa nas escolas, avaliando a atuação dos supervisores e professores em sua

³⁴ Nessa ficha, registra-se o desempenho das crianças no desenvolvimento das atividades dos Cadernos de Ensino-Aprendizagem, informando o dia em que ele iniciou e terminou cada módulo e como foi seu desempenho em cada um deles. Há uma orientação para que o educador crie outros meios de avaliação como o portfólio, a realização de seminários, avaliações globais e observação direta dos trabalhos desenvolvidos, bem como, que sejam garantidas ao educando atividades paralelas de recuperação sempre que necessário (BRASIL, 2009b).

implementação. A carga horária para a efetivação dos microcentros deveria estar incluída na carga horária de trabalho dos professores, necessitando ocorrer no período de trabalho docente.

Em relação à concepção pedagógica do Programa Escola Ativa, Leal (2012) destaca que sua perspectiva epistemológica fundamenta-se na Escola Nova³⁵, de cultura liberal, defendendo, dentre outros, um modelo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e em suas necessidades. Para a autora, o Programa enfatiza o individualismo, inserindo-se num projeto educativo proposto por meio de uma ação verticalizada, externa, viabilizada pelo Banco Mundial.

Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011) explicam que o PEA supervaloriza, devido sua concepção pedagógica escolanovista, a aprendizagem em detrimento do ensino, a centralidade do aluno no processo educacional, as práticas cotidianas em detrimento da teoria, a auto-aprendizagem, o combate da rigidez do modelo de educação tradicional considerado como inadequado, a realidade de escassez de recursos das escolas do campo e a emergência de uma pedagogia nova. Essas características revelariam uma redução das exigências de qualificação docente e do ensino, configurando num pragmatismo exacerbado (BEZERRA NETO; BEZERRA; CAIADO, 2011).

Ressaltamos que a educação escolar deve estabelecer relações orgânicas com o contexto ao qual se destina, contemplando as especificidades, os modos de vida, a história e cultura das comunidades. Porém, a supervalorização dos saberes populares ou práticos, como a presente na proposta pedagógica do PEA, em detrimento dos conhecimentos científicos, inviabiliza a socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas (SAVIANI; DUARTE, 2012), essencial para a elevação cultural dos sujeitos.

A concepção de gestão escolar e de participação do PEA, de acordo com a proposta fundamenta-se na gestão democrática da escola e deveria ser construída com a participação estudantil e da comunidade. Segundo o Programa, a articulação com a comunidade local teria papel fundamental para a inserção da escola na comunidade. O PEA define a gestão democrática da escola como

³⁵ O ideário da Escola Nova tem suas raízes no liberalismo e representou uma reação à Escola Tradicional. Muitas destas ideias pedagógicas já eram colocadas em prática no final do século XIX em plena ascensão do capitalismo. As ideias básicas são: centralidade da criança nas relações de aprendizagem; respeito às normas higiênicas; disciplinarização do corpo e dos gestos; cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; exaltação do ato de observar e de intuir na construção do conhecimento. Tal ideário encontra ressonância no Manifesto dos Pioneiros, em 1932 (D'AGOSTINI, *et al.* 2011)

Um dos princípios da educação. Ela pode ser considerada como um meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos da educação, num processo contínuo de avaliação de suas ações, envolvendo permanente diálogo para germinar novas decisões (BRASIL, 2009b, p. 42).

De acordo com o PEA, os segmentos que compõe a comunidade escolar deveriam ser convidados a participar nas decisões da escola por meio de duas instâncias que, viabilizariam a gestão democrática da escola. Essas instâncias são o Conselho Escolar e o Colegiado Estudantil. O Conselho Escolar é um órgão composto por representantes dos diferentes sujeitos que compõe a escola, professores, gestores, funcionários, pais e alunos, cuja função é deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras da escola (BRASIL, 2009b). Para o PEA, o Conselho Escolar “constitui-se num espaço vital para a formação participativa de todos os segmentos do processo ensino-aprendizagem” (p. 43). Para a constituição do Conselho, o Programa orienta que os representantes dos pais sejam escolhidos mediante reunião envolvendo o maior número possível de participantes. No caso dos representantes dos professores, funcionários e estudantes, a escolha é feita por seus pares em reunião específica (BRASIL, 2009b). O Colegiado Estudantil consiste em um coletivo de representantes dos comitês de trabalho e consiste no espaço da participação discente na escola.

Apesar da implantação do Programa Escola Ativa pelo governo brasileiro ter ocorrido sem consulta aos povos do campo e seus educadores, sua proposta tem como ponto fundamental a defesa de uma gestão participativa e a integração da escola com a comunidade. O PEA define que, “professores, instituições, alunos, pais, ex-alunos, vizinhos e autoridades de modo geral poderão participar dinamicamente de esforços conjuntos para melhorar a vida comunitária e o funcionamento da escola” (BRASIL, 2005, p. 169).

No PEA, a escola é responsável por desenvolver atividades educativas e culturais relacionadas à vida da comunidade local considerando suas características. Para o Programa, a comunidade teria papel fundamental na qualificação do projeto político-pedagógico da escola e no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, uma vez que pais e escola deveriam ser parceiros. A relação com a comunidade proporcionaria à escola formar um ser humano comprometido com a transformação social (BRASIL, 1999).

Segundo o PEA, para que ocorra a transformação da comunidade na qual a escola está inserida faz-se importante que o princípio da gestão democrática do ensino público seja

praticado pela gestão escolar. É necessário que seja garantida “participação da comunidade na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, na definição de prioridades e na organização de tarefas administrativas e de gestão dos recursos da própria unidade escolar, bem como ao cuidado com o patrimônio da escola” (BRASIL, 2009b, p. 28). Viabilizar as dimensões da participação da comunidade se insere nas atribuições do Conselho Escolar. Para que ocorra a participação e uma maior interação da escola e da comunidade, o Programa Escola Ativa propõe os seguintes instrumentos e atividades “1. Assembleia Geral [...] 2. Dia das Conquistas [...] 3. Oficinas [...] 4. Palestras informais [...] 5. Eventos de Integração Social” (BRASIL, 2009b, p. 51-52).

A Assembleia Geral consiste em reuniões entre a comunidade e os membros escolares para discutir e deliberar sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras, sendo realizada sempre que o Conselho Escolar achar necessário. O Dia das Conquistas³⁶ tem como objetivo a apresentação à comunidade dos êxitos atingidos pelos educandos em relação ao processo de aprendizagem e da participação nas ações do Colegiado Estudantil. As oficinas consistiam em encontros com pessoas da comunidade para a demonstração, para os alunos, de seu trabalho. As palestras se referiam aos momentos de discussão, planejados pela escola para a comunidade, buscando discutir um tema relevante. Os eventos de integração social deveriam ser preparados pelo Conselho Escolar com o objetivo de promover diversão para a comunidade.

Entre as atividades, dos alunos, propostas pelo PEA para mobilizar a participação da comunidade na escola, havia a elaboração de um croqui para descrever geograficamente a região de localização da escola, que deveria ser exposta na sala de aula junto aos demais mapas do município, estado e país. A escrita da monografia da comunidade deveria detalhar traços característicos de sua história, cultura, economia, dentre outros. Também havia a proposta da elaboração de uma ficha familiar com informações sobre os alunos e suas famílias e o calendário da produção agrícola da região, registrando as atividades econômicas exercidas na comunidade, períodos para cultivo da terra e colheita, especificando a atividade produtiva de cada comunidade (BRASIL, 2009b). A comunidade também era convidada a participar na seleção ou doação dos materiais para compor os Cantinhos de Aprendizagem que deveriam

³⁶ No manual para capacitação de professores publicado pelo FUNDESCOLA/MEC (1999 p. 137), o Dia das Conquistas era definido como: “Dia de encontro entre professores, alunos, pais de alunos e outras organizações comunitárias para compartilhar as conquistas e dificuldades dos alunos e desempenhar atividades em prol da escola ou da comunidade, ou outras atividades culturais. Essas reuniões são importantes porque visam a: aumentar a interação dos participantes; apresentar-lhes projetos, produtos ou realizações; programar ações futuras em prol da comunidade; e valorizar a cultura comunitária”.

ser organizados em cada sala de aula. Desse modo, o caráter de colaborador da comunidade local deveria ser fortalecido, contribuindo materialmente para o atendimento das necessidades da escola.

As propostas do PEA para a aproximação da escola e da comunidade, por meio das estratégias descritas anteriormente, objetivavam a “atuação da comunidade como co-gestora [da escola]. Isso poderá contribuir para que a educação se torne uma responsabilidade de todos, uma vez que a escola é da comunidade e deve atender às necessidades dessa comunidade” (BRASIL, 2009b, p. 53).

Os professores do PEA deveriam ser os articuladores dessa integração desejada entre a escola e a comunidade. Aos docentes caberia propor uma metodologia problematizadora, , nos processos de ensino-aprendizagem, em torno das necessidades da comunidade e desenvolver ações de intervenção na comunidade junto aos alunos. De acordo com o Programa Escola Ativa, os professores deveriam estimular a participação da comunidade por meio de atividades como: familiarizar-se com a metodologia do PEA e ajudar a melhorar o espaço físico, as carteiras e mesas usadas na sala de aula e as estantes dos Cantinhos de Aprendizagem e da biblioteca (BRASIL, 1999).

Aos discentes caberia uma participação ativa na dinâmica escolar e no Colegiado Estudantil, sobretudo, para “desempenhar atividades que beneficiem sua comunidade, como recuperar elementos culturais representativos e empreender ações de saúde, saneamento, nutrição, preservação do meio ambiente etc.” (BRASIL, 1999, p. 134).

No que se refere ao funcionamento do órgão de representação estudantil, na primeira e segunda etapa do PEA no Brasil, 1997 a 2007, esse órgão recebeu o nome de Gestão Estudantil ou Governo Estudantil, apresentando-se como um fator importante para o desenvolvimento afetivo e social da criança e para a construção da cidadania. A gestão estudantil era estimulada a se envolver em atividades comunitárias ajudando a satisfazer as necessidades e solucionar problemas da escola (BRASIL, 1999).

A proposta do PEA, que vigorou até 2007, previa a realização de eleição para o Governo Estudantil. As fases para a organização do Governo dos Estudantes, segundo o FUNDESCOLA/MEC (2005), eram cinco: sensibilização, motivação, inscrição, campanha e eleição³⁷.

³⁷ A sensibilização consistia na fase na qual o professor orientava sobre a importância e funcionamento da gestão estudantil no programa. A motivação era o processo para os alunos organizarem todo o aparato eleitoral como o Tribunal Regional Eleitoral Escolar (TREE) composto pela comissão eleitoral formada por presidente e dois mesários, o edital de eleição contendo o perfil do candidato, a comprovação de sua inscrição e seu plano de governo, a confecção do material a ser utilizado na eleição: cabine, urna, cédulas, lista de eleitores, título de

O grupo vitorioso nas urnas escolares era diplomado de acordo com a função concorrida. Depois da posse, os alunos eram convocados para uma Assembléia Geral para compor os comitês de trabalho, suas funções e membros (BRASIL, 2005). Com ajuda e orientação de um professor, o grupo de ajudantes determinava os comitês a serem criados na escola. Os comitês se reuniam semanalmente para avaliar as atividades desenvolvidas e propor as alterações necessárias em seus planos de ação. As reuniões deveriam ser registradas em ata do comitê. A Gestão Estudantil teria papel fundamental na organização e execução, junto à escola, do Dia das Conquistas. Esse dia deveria constituir-se como o momento da culminância de todo o processo vivenciado no ano letivo com a apresentação, à comunidade local, das conquistas dos alunos e da escola (BRASIL, 2005).

Na proposta do Programa Escola Ativa, após 2008, a Gestão Estudantil passou a ser denominada de Colegiado Estudantil e adotou uma nova estrutura de funcionamento. De acordo com Silva (2011, p. 51), “o Colegiado Estudantil nas mudanças curriculares do Programa substituiu o Governo Estudantil na perspectiva de evitar o personalismo entre as crianças e estimular a construção da gestão democrática dentro da escola”. A nova proposta buscou garantir que todos os alunos tivessem a mesma importância e participação, já que o termo Colegiado significa um “órgão dirigente cujos membros têm poderes idênticos” (FERREIRA, 2001, p. 172).

Dessa forma, o processo de formação do Colegiado Estudantil³⁸ inverteu-se, uma vez que, na proposta que vigorou até 2008, os representantes dos estudantes eram escolhidos pelos seus pares mediante votação e somente depois os comitês eram formados. A partir de 2008, os comitês são formados e depois seus representantes escolhidos compondo o Colegiado Estudantil da escola.

O PEA apresenta sugestões dos comitês que poderiam ser criados pelos alunos e suas responsabilidades, tais como: comitê de atividades culturais, responsável pela organização de eventos culturais na escola; comitê do meio ambiente, responsável por promover campanhas, elaborar projetos e sensibilizar a comunidade escolar e local sobre a importância da

eleitor, ata da eleição e as músicas da campanha, slogan, faixas, cartazes entre outros. A inscrição referia-se ao momento de inscrição das chapas concorrentes mediante apresentação de seu plano de governo. A campanha envolvia comícios, debates e visitas a comunidade. E, por último, a eleição dia da votação dos alunos, para escolher o presidente, vice-presidente e secretário do Governo Estudantil. A contagem de votos, o registro de todo o processo da eleição e posse dos alunos, seriam realizados pelo TREE, ressaltando em todas as fases, a importância da participação do professor (BRASIL, 2005).

³⁸ Para a organização do Colegiado Estudantil na proposta de 2008, o Programa orienta três fases: 1. sensibilização, 2. organização e implantação e 3. desenvolvimento e avaliação.

preservação do meio ambiente; e comitê de recreação, grupo responsável por planejar atividades recreativas a serem desenvolvidas no horário do recreio/intervalo (BRASIL, 2009b). Os educadores e estudantes poderiam definir a criação de outros comitês para além dos sugeridos pelo Programa, pois não havia um número definido de comitês por escola. Após a criação dos comitês, com suas funções, objetivos e integrantes definidos, os estudantes membros escolheriam um representante, também chamado de líder. Os líderes dos comitês formavam o Colegiado Estudantil da escola. Esse grupo era responsável por representar os demais estudantes no Conselho Escolar e por conduzir as reuniões gerais dos alunos que ocorreriam ao longo de todo o ano letivo, sendo presididas pelos representantes dos comitês, alternadamente.

Segundo Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011), na configuração de participação estudantil do PEA, de 2008, foi reforçado que a democratização da escola se realizaria com a formação do Colegiado Estudantil e do Conselho Escolar. Esse chamamento da participação dos alunos e do conselho da escola se fundamenta em definições das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que, nos artigos 10 e 11, estabelecem que, nas escolas do campo seja garantida a gestão democrática com a participação da comunidade, das(os) educadoras(es), dos movimentos sociais e outros (BRASIL, 2002). Porém, para o PEA, a comunidade é entendida como um conteúdo de ensino e aproveitado não para buscar entender objetivamente a realidade, mas como *locus* para interpretação da cultura e tradições locais (BEZERRA NETO; BEZERRA; CAIADO, 2011).

Percebemos no PEA um forte apelo à participação da comunidade como co-responsável pela gestão e pela solução dos problemas existentes na escola, inclusive administrando recursos financeiros para sua manutenção e atuando na melhoria de seu espaço físico. O Programa propõe que a comunidade participe na escola desenvolvendo ações que, muitas vezes, deveriam ser realizadas pelo Estado, que é o responsável pela garantia do direito à educação e pela manutenção das condições adequadas para o funcionamento da escola pública, urbana ou rural. Nessa proposta de participação da comunidade, revela-se uma concepção de educação como responsabilidade de todos, dividindo sua manutenção entre Estado e sociedade. A atuação da escola, visando o desenvolvimento da comunidade, proposta pelo PEA, indica a intenção de promover um reino de colaboração sob “novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho que repercutem nela, nas práticas de descentralização, autonomia e co-responsabilização (BRASIL, 2005, p. 171).

Esse princípio do PEA da co-responsabilidade da comunidade em relação à escola se alinha às orientações das reformas educacionais financiadas pelo Banco Mundial na América Latina. Segundo Gonçalves (2009), o envolvimento da família na escola ganha ênfase no sentido de substituir atribuições do Estado, articulando-se às propostas, surgidas a partir dos anos 1990, de reconfiguração das políticas sociais em função dos discursos da necessidade de liberar o Estado do gasto elevado com o padrão de proteção social, de reformá-lo, para dotá-lo de eficiência e maior qualidade na oferta de serviços. Nessas propostas, a comunidade é chamada a dividir com o Estado a responsabilidade pelas políticas sociais.

A participação dos professores no Programa Escola Ativa, para além do Conselho Escolar, objetivava estimular a cooperação dos pais nas atividades escolares, transformando a escola num elemento de integração comunitária. Assim, o docente deveria caracterizar-se como um intelectual orgânico disseminador da cultura do colaboracionismo entre estudantes e comunidade e sociedade e Estado.

O Colegiado Estudantil assumiria o papel central para o comprometimento dos alunos com a vida comunitária, objetivando motivar a sua participação na solução das necessidades e problemas da escola e das comunidades rurais. Para o PEA, por meio dos comitês do Colegiado Estudantil, os alunos estabeleceriam sólidos conhecimentos de democracia participativa (BRASIL, 2009b). Além do exposto, o Programa defende que a atuação ativa dos estudantes “é uma maneira de envolver os (as) educandos(as) nas tarefas de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas” (BRASIL, 2009b, p. 49).

A defesa de uma gestão democrática pelo PEA é frágil se considerarmos os limites democráticos de sua implantação no país, apresentando marcas de verticalismo e exclusão dos educadores na sua implementação, desde sua proposta inicial em 1997 e se considerarmos, ainda, a sua noção restrita de participação dos segmentos escolares e locais.

A análise realizada acerca da proposta de participação do PEA permite afirmar que é anunciada a concepção de uma gestão escolar democrática participativa. Entretanto, quando analisamos a proposta do Programa para sua materialização que reduz a participação ao nível da execução e da colaboração para a resolução de problemas existentes na escola, foram identificadas aproximações com a concepção de gestão escolar compartilhada.

A implementação do PEA nas escolas rurais multisseriadas no município de Campina Grande-PB e as ações desenvolvidas são tratadas no item seguinte.

3.2 O Programa Escola Ativa nas escolas rurais do município de Campina Grande-PB (2002-2012)

Antes de tratar da implementação do Programa Escola Ativa no município de Campina Grande, é importante apresentar uma caracterização geral desse município e da educação municipal, visando uma contextualização das condições para a implantação desse Programa. Para isso, são apresentados indicadores sócio-econômicos da rede municipal de ensino, com destaque para a educação rural no município. Esse estudo fundamenta-se em dados disponibilizados pelo IBGE, INEP, SEDUC/Campina Grande e de informações obtidas nas entrevistas com os profissionais da educação que atuaram no PEA.

Campina Grande situa-se no agreste paraibano entre o alto sertão e a zona litorânea. O município é conhecido como a Rainha da Borborema, uma alusão ao seu primeiro nome, Vila Nova da Rainha, e à sua posição geográfica, localizada no Planalto da Borborema³⁹. Situada a 120 km de João Pessoa, capital paraibana, Campina Grande possui clima tropical e, devido sua localização e altitude, 500 metros acima do nível do mar, apresenta clima menos árido que no interior do Estado. Conforme dados do IBGE, a população de Campina Grande⁴⁰ era, em 2010, de 385.213 mil habitantes,⁴¹ destes, 18.004 residiam na área rural e 367.209 na área urbana. O município tem uma área territorial de 594.182 Km² e, de acordo com IBGE (2010). Desde 2001, possui quatro distritos: Zona Rural de Campina Grande, Catolé de Boa Vista, Galante e São José da Mata.

De acordo com Soares (2011, p. 34), “Campina Grande destaca-se no setor de informática e desenvolvimento de *softwares*”. Possui um pólo tecnológico e abriga um dos núcleos do SOFTEX, programa nacional voltado para favorecer a produção e desenvolvimento de *softwares* para exportação, através da Fundação Parque Tecnológico da Paraíba (PaqTc-PB) (PATROCÍNIO, 2007).

O município é o segundo maior centro econômico da Paraíba e está entre as cidades com maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado no setor da indústria de transformação e no setor de serviços. O valor do PIB municipal passou de R\$ 3,458 bilhões, em 2008, para R\$

³⁹ Segundo Sá (2000, p. 179), no século XIX, “Campina Grande, por força da posição geográfica entre as regiões pastoris do Sertão e do Cariri e as regiões agrícolas do Brejo e Litoral, tornou-se ponto de passagem dos comerciantes de gado e de cereais rumo ao Litoral. Resultante desse movimento, estabelece uma feira de gado e de cereais”. Desse modo, a feira e o comércio tornaram-se espaços bastante emblemáticos da história de Campina Grande.

⁴⁰ O município destaca-se nacionalmente pela realização de festejos juninos que acontecem durante todo o mês de junho, conhecido como Maior São João do Mundo (ALVES; COELHO; MARINHO, 2011).

⁴¹ Campina Grande é a segunda cidade mais populosa do estado da Paraíba.

3,894 bilhões, em 2009 (PARAÍBA, 2013). Segundo Rodrigues e Silva (2012), “As principais atividades econômicas do município são o comércio, a indústria de calçados e têxtil e a área de informática” (p. 24).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Campina Grande, registrado em 2010, foi de 0,720. Esse índice situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799), de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Constituem o IDH três pilares: saúde, educação e renda. De acordo com o PNUD, em Campina Grande de 2000 a 2010, o pilar que mais cresceu em termos absolutos foi o da educação, com crescimento de 0,187, seguida por longevidade e renda. O quadro abaixo apresenta o IDHM 2010 de Campina Grande, do Estado da Paraíba e do Brasil para uma interpretação comparativa.

Quadro 1- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Campina Grande, Paraíba e Brasil.

Dependência Administrativa	IDHM 2010	Posição no Ranking	IDHM Renda 2010	IDHM Longevidade 2010	IDHM Educação 2010
Municipal/Campina Grande	0,720	1301	0,702	0,812	0,654
Estadual/Paraíba	0,658	23	0,656	0,783	0,555
Federal/Brasil	0,699	-	-	-	-

Fonte: Atlasbrasil/ PNUD, (2013).

A Paraíba, entre os 27 estados da federação, ocupa as últimas posições, 23ª lugar, com um IDHM considerado médio, tendo um resultado superior somente aos estados do Piauí, Pará, Maranhão e Alagoas. O IDHM de Campina apresenta um resultado superior em relação ao índice médio da Paraíba e do Brasil, ocupando a 1301ª posição, em 2010, em relação aos 5.565 municípios do Brasil. Entre os demais 223 municípios paraibanos, Campina Grande ocupa a 3ª posição tendo índice inferior somente em relação a João Pessoa e Cabedelo (ATLASBRASIL, 2013).

No que se refere ao IDHM Renda, Longevidade e Educação, observa-se que os índices municipais de Campina Grande também se sobrepõem aos da Paraíba. A taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais em Campina Grande diminuiu 12,21% nas últimas duas décadas, entretanto esse índice ainda é preocupante, totalizando uma taxa de 22%, em 2010 (ATLASBRASIL/PNUD, 2013).

Os índices de renda e pobreza demonstram, segundo dados do Atlas Brasil 2013, uma diminuição da desigualdade em Campina Grande, nas últimas três décadas. Conforme os dados do Quadro 2, houve crescimento na renda per capita média dos habitantes de Campina Grande de 1991 a 2010. A proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 70,00, que revela o índice de extrema pobreza, passou de 20,36%, em 1991 para 5,02%, em 2010, em Campina Grande, impactando na redução do índice de concentração de renda (ATLASBRASIL, 2013).

Quadro 2. Renda, Pobreza e Desigualdade Campina Grande-PB

Ano	Renda per capita (em R\$)	% de extremamente pobres	% de pobres	Índice de Gini ⁴²
1991	302,81	20,36	49,51	0,61
2000	449,24	12,07	33,44	0,62
2010	630,03	5,02	16,34	0,58

Fonte: Atlasbrasil/PNUD, (2013).

De acordo com dados do Cadastro Único do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o número de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família em Campina Grande no ano de 2010 era de 34.436 famílias. Em todo o estado da Paraíba, em 2010, o número de famílias atendidas pelo Bolsa Família era de 453.162 (BRASIL, 2013d).

No que se refere ao setor educacional, Campina Grande dispõe de uma ampla rede escolar formada por instituições públicas municipais, estaduais e federais e, também, por instituições privadas, abrangendo da educação infantil até a pós-graduação. O município conta com três instituições de educação superior públicas: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), além de diversas instituições de educação superior privadas,⁴³ escolas de ensino técnico profissionalizante públicas e privadas⁴⁴, entre

⁴² O Índice de Gini é um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, se uma só pessoa detém toda a renda do lugar (ATLAS BRASIL, 2013).

⁴³ As principais instituições de ensino superior privadas são: Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA), a Faculdade de Ciências Médicas (FCM), a União do Ensino Superior de Campina Grande (UNESC), a Universidade do Vale do Acaraú (UVA), o Centro de Educação Superior Reinaldo Ramos (CESREI), a Faculdade Anglo-americano e a Faculdade Maurício de Nassau.

⁴⁴ Além do IFPB, a oferta do ensino profissionalizante em nível médio acontece por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço

outras. Possui, ainda, um pólo de Apoio Presencial para as atividades dos cursos de licenciatura a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, sob responsabilidade da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O Sistema Municipal de Ensino (SME)⁴⁵ de Campina Grande foi criado pela Lei Municipal nº 3.771/1999, que, entre outros, reafirma o princípio da gestão escolar democrática, já prevista na LDB 9.394/1996. Essa lei determina a implantação do Conselho Escolar nas escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande e estabelece que o provimento do cargo de diretor ocorra por meio de eleições diretas nas escolas da rede pública municipal.

O Conselho Municipal de Educação (CME) foi criado em 1984, por meio da Lei nº 1.240, de 30 de julho de 1984, antes mesmo da institucionalização do Sistema Municipal de Ensino. Para Rodrigues (2009), o CME consiste em um dos órgãos colegiados de assessoramento, integrante da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campina Grande (Lei nº 1.108/84, art. 9º, I, p. 10). Uma das atribuições do Conselho Municipal de Educação consiste na elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), no entanto Campina Grande, ainda, não teve aprovado um PME.

Em Campina Grande, por meio do Decreto nº 2.715 de 05 de fevereiro de 1999, foi instituído o Sistema de Ciclos, em consonância com o Programa de Letramento, fundamentado na concepção sócio-histórica. O Programa de Letramento consistia numa proposta curricular adequada à proposta dos ciclos de aprendizagem. O decreto estabeleceu dois ciclos de estudos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, totalizando um período de cinco anos, em substituição ao regime seriado. O decreto instituiu, ainda, as classes de aceleração da aprendizagem e a organização pedagógica da rede municipal de ensino de forma descentralizada em pólos urbanos e rurais (CAMPINA GRANDE, 1999).

Em 2007, a prefeitura lançou a proposta de regulamentação do Sistema de Ciclos, objetivando disciplinar a organização e o funcionamento do sistema, que passou a ofertar o terceiro e quarto ciclos, correspondentes aos anos finais do ensino fundamental. Com a regulamentação do Sistema de Ciclos ficou estabelecido, no que se refere às escolas da zona

Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), do Centro de Tecnologia do Couro e do Calçado, do Laboratório de Vestuário, do Centro de Ensino Profissionalizante Antônio Carvalho de Sousa (CEPACS) e da Escola Técnica Redentorista (ARAÚJO, 2011).

⁴⁵ O SME de Campina Grande é constituído pela Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE), o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, as instituições de ensino fundamental, as instituições de educação infantil, da educação profissional e educação especial mantidas pelo poder público, as instituições de educação infantil criadas e mantidas pelas iniciativas privadas e órgãos integrantes do sistema municipal de bibliotecas (CAMPINA GRANDE, 1999b).

rural, que o calendário escolar deveria adequar-se às peculiaridades locais, às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e à natureza do trabalho rural, reafirmando orientações do artigo 28 da LDB (1996) (CAMPINA GRANDE, 2007).

As escolas municipais de Campina Grande atingiram, no ano de 2013, a média de 4.2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), superando a meta projetada pelo MEC que era de 4.0. Por meio do PAR, o governo federal destina recursos financeiros e assistência técnica aos municípios que se comprometem formalmente com o desenvolvimento de ações para a melhoria dos indicadores das escolas tendo como parâmetro o IDEB. O Termo de Cooperação Técnica nº 16714, celebrado entre o MEC e o município de Campina Grande, no ano de 2007, resultou na elaboração do PAR do município. A assistência técnica do MEC à Campina Grande priorizou ações referentes à dimensão formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar, contendo vinte e uma ações elencadas nessa dimensão. Entre essas ações, uma está direcionada às escolas do campo, propondo a disponibilização de 1 kit de material para capacitação dos professores da Educação no Campo, pela SECADI/MEC (BRASIL, 2013e).

A oferta da educação escolar no município em análise é realizada pelas esferas federal, estadual, municipal e escolas particulares. O quadro abaixo fornece informações sobre as matrículas no município em 2012.

Quadro 3. Matrículas da educação básica por etapa e dependência administrativa em Campina Grande - 2012

Etapa da Educação Básica	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Total
Creches	63	565	1.449	1.673	3.750
Pré-escola	40	315	3.877	4.997	9.229
Ensino Fundamental (anos iniciais)	0	4.191	15.097	10.166	29.454
Ensino Fundamental (anos finais)	0	17.234	3.454	7.749	28.437
Ensino Médio	682	10.381	0	4.520	15.583
				Total	86.453

Fonte: INEP/ BRASIL (2012)

Percebe-se no Quadro 3 que a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental se concentra mais na rede municipal, enquanto, que a oferta dos anos finais dessa etapa de

ensino está mais concentrada na rede estadual. No total percebemos que houve um número maior de matrículas no ensino fundamental na rede estadual do que na rede municipal. Apesar do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF 1996-2006) ter estimulado, de modo geral, a municipalização do ensino fundamental no país, em Campina Grande, o maior número de matrículas no ensino fundamental na rede estadual não comprova essa realidade. A oferta total de ensino fundamental pelo município quase que equipara-se a do Estado. Os dados da pré-escola demonstram que a maioria dos alunos está matriculada na rede privada, o que revela uma oferta reduzida dessa etapa da educação básica na rede pública municipal. No ensino médio, o maior número de matrículas situa-se na rede estadual, de acordo com o que estabelece a LDB/1996 sobre a responsabilidade de cada ente federado na oferta da educação básica.

Em relação ao número de docentes atuando na educação básica municipal de Campina Grande, em 2012, o município possuía 206 docentes na pré-escola e 868 no ensino fundamental, perfazendo um total de 1.074 docentes.

Quadro 4. Docentes da educação básica no município de Campina Grande por dependência administrativa, no ano de 2012

Etapa da Educação Básica	Docentes Rede Federal	Docentes Rede Estadual	Docentes Rede Municipal	Docentes Rede Privada	Total
Creches*	-	38	186	-	224
Pré-escola	10	39	206	300	555
Ensino Fundamental	0	1.260	868	1.076	3.204
Ensino Médio	86	777	0	332	1.195

Fonte: INEP/BRASIL (2012).

* Dados referentes ao ano de 2010 IDE/MEC (2011)

Rodrigues e Silva (2012), analisando o nível de formação dos docentes de Campina Grande no ano de 2007, afirmam que a qualificação dos professores apresentava índices muito positivos, pois, 80,7% dos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, possuíam habilitação em cursos de licenciatura e 94,4% dos que atuam nos anos finais desta mesma etapa de ensino possuíam formação em nível superior licenciatura.

Em 2013⁴⁶, a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande possuía 146 unidades educacionais, distribuídas em 13 núcleos escolares,⁴⁷ sendo 9 localizados na zona urbana e 4 na zona rural.

Quadro 5. Distribuição das escolas municipais de Campina Grande em 2013 por localização

Localização	Número de escolas	Número de Creches	Total
Urbana	86	22	108
Rural	35	03	38
Total	121	25	146

Fonte: CAMPINA GRANDE, (2013b).

Os núcleos envolvem 121 escolas e 25 creches. Além das 146 unidades educacionais municipais, há, na rede, 7 instituições conveniadas, 2 delas ofertando o ensino fundamental, 4 educação especial e 1 escola de arte. Os núcleos da zona rural compreendem 35 escolas do campo, divididas em 24 escolas que funcionavam com turmas multiciclo e 11 com turmas regulares, e 3 creches (CAMPINA GRANDE, 2013b). Como a rede municipal de ensino de Campina Grande possui organização pedagógica em ciclos de aprendizagem, as escolas rurais por sua organização multiseriada são chamadas de multiciclo. Essas escolas se caracterizam por uma organização pedagógica que reúne alunos de diferentes ciclos numa mesma sala de aula sob orientação do mesmo docente. As escolas rurais multiciclo de Campina Grande possuem o mesmo modelo de organização administrativa e de gestão escolar das escolas urbanas de ciclos regulares.

No ano de 2013, nas 24 escolas do campo multiciclo em que o PEA foi desenvolvido até 2012, atuavam 57 docentes. Estavam matriculados 1.043 alunos distribuídos entre as 7 escolas do distrito de Galante, 7 escolas do distrito de São José da Mata, 6 escolas do distrito de Catolé de Boa Vista e 4 escolas da Zona rural de Campina (CAMPINA GRANDE, 2013b).

As 24 escolas do campo com organização multiciclo eram dirigidas por 13 diretoras, sendo que apenas duas diretoras atuavam em apenas uma escola. Onze delas dirigiam duas ou três escolas multiciclo e quatro dirigem escolas multiciclo e regulares. Somente uma diretora contava com diretor adjunto por assumir, também, a gestão de uma escola regular. A maioria

⁴⁶ A Lei Complementar nº 072, de 10 de abril de 2013, aprovada pela Câmara de Vereadores do município, instituiu o décimo quarto salário aos profissionais da educação da rede pública municipal. O recebimento desse salário está atrelado à elevação do IDEB da escola em, pelo menos, vinte por cento no ano da publicação do resultado da avaliação do desempenho realizada pelo MEC (CAMPINA GRANDE, 2013a).

⁴⁷ A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, gestão 2013-2016, reorganizou os núcleos de acompanhamento pedagógico, que antes estavam divididos em 39 núcleos.

das escolas não contava com secretário(a), apenas sete servidores foram apontados nessa função nas 24 escolas⁴⁸. As escolas rurais contavam com 30 merendeiras, 27 auxiliares de serviços gerais e 49 vigilantes. Todas as escolas possuíam conselhos escolares. A SEDUC/CG realiza o acompanhamento pedagógico das escolas do campo por meio da atuação de 5 supervisores e 1 coordenador geral.

Quanto à infraestrutura, 6 escolas possuem uma sala de aula, 18 escolas mais de uma sala de aula, totalizando 51 salas de aulas. Apenas três escolas dispõem de sala para os professores. Quase todas, 20 escolas, possuem uma sala de secretaria que, na maioria das vezes, também é utilizada como diretoria e almoxarifado. Apenas 8 escolas possuem laboratórios de informática. Todas dispõem de cozinha e nenhuma conta com refeitório. Todas têm banheiros femininos e masculinos para os alunos e 2 escolas possuem banheiros para professores e funcionários.

As aulas de Educação Física nas escolas rurais são ministradas por professores formados nessa área, que assumem, geralmente, três escolas do campo. Nenhuma escola possui quadra esportiva, 18 possuem pátio coberto e 6 dispõem de campos de areia. As escolas multiciclo rurais não contam com biblioteca, auditório, laboratório de ciências, artes e sala de mídias.

Quanto ao abastecimento de água, 15 dessas escolas é abastecida por carros pipa enviados pela SEDUC/CG e armazenam a água em reservatórios semi-enterrados, mais conhecidos como cisternas. 9 escolas possuem água encanada. Todas as escolas do campo possuem energia elétrica.

A partir do exposto, observa-se que as escolas com organização multiciclo de Campina Grande dispõem do mínimo de condições para o funcionamento. Contam com uma equipe profissional constituída por docentes, diretor e supervisor, e contam com o mínimo de funcionários necessários para o funcionamento das escolas. Essa limitação também é percebida em relação à infraestrutura, uma vez que não dispõem de ambientes adequados para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Essa situação é comum à maioria das escolas rurais no país o que aumenta a distância de parâmetros adequados para a oferta do ensino.

O contexto de implantação, expansão e consolidação do Programa Escola Ativa nas escolas rurais do município de Campina Grande é discutido a seguir.

⁴⁸ Informações obtidas com os supervisores da SEDUC/Campina Grande que realizam o acompanhamento das escolas do campo com organização multiciclo.

3.3 Processo de implantação do PEA em Campina Grande

O percurso do PEA nas escolas multiciclo de Campina Grande pode ser descrito em três momentos. O primeiro período de 2002 a 2004, compreende a implantação inicial da Estratégia Metodológica Escola Ativa no município. No segundo, 2005 a 2009, houve a expansão da Estratégia Metodológica Escola Ativa para todas as escolas rurais do município com a organização multiciclo, ainda no âmbito do FUNDESCOLA/MEC/BM. O terceiro, 2009 a 2012, caracteriza-se pela nova versão dessa iniciativa que passa a ser denominada Programa Escola Ativa e é ampliada para as escolas rurais de todo o país sob coordenação da SECADI/MEC, com sua consolidação nas escolas rurais campinenses até a sua extinção em 2012.

O acordo para implantação do PEA, em Campina Grande, iniciou-se ainda em 2001, quando a SEDUC/CG firmou parceria com o FNDE/FUNDESCOLA/MEC/BM, Convênio nº 840.442, para o desenvolvimento dos Programas: Levantamento da Situação Escolar (LSE), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE), Gestão da Aprendizagem Escola (GESTAR) e Estratégia Metodológica Escola Ativa (CAMPINA GRANDE, 2004).

A parceria SEDUC/CG e FUNDESCOLA/MEC inseriu-se no projeto de educação da gestão municipal que privilegiava ações voltadas para a universalização do ensino fundamental, para a qualidade do ensino e a melhoria da Educação Infantil (CAMPINA GRANDE, 2003). Tendo em vista os programas acordados foi criada na SEDUC/CG, em 2003, uma coordenação dos programas federais.

A Estratégia Metodológica Escola Ativa foi implantada, no ano de 2002, em cinco escolas da zona rural com organização multiciclo, combinando uma série de elementos de caráter pedagógico e administrativo com o objetivo de aumentar a qualidade da educação nas classes localizadas na área rural (CAMPINA GRANDE, 2003). Uma das supervisoras municipais do PEA informa que a Estratégia foi implantada no ano de 2002, em caráter experimental. No ano seguinte foi estendida para mais cinco escolas. Somente em 2005, é que contemplou todas as escolas rurais do município (S4).

De acordo com a SEDUC/CG, além de ter como objetivo melhorar os resultados educacionais dos alunos, a Estratégia Escola Ativa buscava fortalecer a relação entre a escola e a comunidade, promovendo a participação dos pais em diferentes atividades da escola, vista como centro de informações para a comunidade. A adesão do município a essa Estratégia Metodológica se justificou devido à necessidade da “melhoria exatamente da questão da

aprendizagem na zona rural, porque a estratégia trazia tanto a questão da formação continuada, como a questão do planejamento” (C1).

A fase de implementação do Escola Ativa em Campina Grande correspondeu ao período em que a proposta estava sob a responsabilidade do FUNDESCOLA/MEC/BM. Após esse período, a proposta passou por um momento denominado pelo FUNDESCOLA/MEC/BM de independentização, no qual as escolas que desenvolviam a Estratégia Escola Ativa deveriam sair da modalidade controlada, na qual havia o acompanhamento sistemático da equipe estadual do FUNDESCOLA/MEC/BM, para uma posição autônoma, podendo dar continuidade ao projeto (CAMPINA GRANDE, 2004).

As cinco primeiras escolas de Campina Grande que implantaram a Estratégia Metodológica Escola Ativa foram: Escola Municipal Pinheiro Guedes e Escola Municipal José Leão dos Santos, localizadas, no distrito de São José da Mata; Escola Municipal José Gomes Filho e Escola Municipal Vereador José Antonio Rodrigues, no distrito de Galante; e Escola Municipal Severino José de Souza, no distrito de Catolé de Boa Vista. De acordo com a SEDUC/CG, as 5 escolas contavam com 8 professores, bem como com a atuação de um supervisor educacional e de uma coordenadora municipal, que realizavam o acompanhamento semanal das instituições (CAMPINA GRANDE, 2004). Em relação ao momento inicial da Estratégia, uma professora que atuou nessas escolas, considerou que,

o processo de implantação foi muito bom, nas primeiras cinco escolas que teve no município. Porque tivemos todo um apoio, veio muito material, que inclusive temos até hoje. Então eram novidades que nos agradavam porque a gente não tinha isso antes. Então esse material, esse apoio era muito bom (P4).

O segundo momento da Estratégia Metodológica Escola Ativa, no município campinense, refere-se a sua expansão para todas as escolas rurais, com turmas multicitelo em Campina Grande ocorrida a partir de 2005. Esse processo teve início com a proposta, elaborada pela SEDUC/CG para a ampliação do Programa para as demais escolas rurais multicitelo. Para viabilizar essa expansão, a SEDUC/CG aumentou o número de profissionais da equipe de supervisores, nomeou uma coordenadora pedagógica para as escolas rurais e desenvolveu iniciativas de capacitação da nova equipe dos docentes e gestores escolares na metodologia Escola Ativa (CAMPINA GRANDE, 2005).

A equipe de gestão e acompanhamento da Escola Ativa na SEDUC/CG, em 2005, era composta pela coordenadora municipal do Programa, responsável também pelos demais programas do FUNDESCOLA/MEC/BM, uma coordenadora pedagógica e três supervisores

educacionais das escolas do campo. A coordenadora municipal respondia administrativamente pelo desenvolvimento dos programas do Fundescola no município e a coordenadora pedagógica era responsável pelo planejamento e orientação do acompanhamento realizado pelos supervisores nas escolas rurais. Os supervisores tinham a atribuição de realizar visitas semanais de acompanhamento às escolas situadas na zona rural e elaborar a proposta dos microcentros junto às coordenadoras.

A nova equipe do PEA na SEDUC/CG, convocada por concurso público no ano de 2005, participou da formação oferecida pelo FUNDESCOLA Estadual na capital paraibana e, logo depois, realizou a formação dos professores e gestores das escolas rurais da expansão da Estratégia Metodológica Escola Ativa em Campina Grande. Essa expansão ocorreu por distrito. Nesse momento, a equipe de coordenação da Estratégia na SEDUC/CG apresentou a proposta a cada comunidade escolar e local rural para consultar sobre o interesse da adesão da escola à Estratégia Metodológica Escola Ativa. Com a adesão das escolas, a equipe passou a realizar o acompanhamento semanal para o monitoramento e a orientação dos docentes sobre a execução de cada um dos elementos e instrumentos constitutivos da Estratégia da Escola Ativa (CAMPINA GRANDE, 2005). Sobre o processo de apresentação da proposta da Escola Ativa às comunidades rurais, um Supervisor educacional comenta que,

Nós marcamos reunião com a comunidade, anteriormente. Com antecedência, foi feito o convite à comunidade que a Secretaria [de Educação] ia realizar essa reunião com o intuito de implantar, mostrar a estratégia de uma forma geral. Existia um vídeo com uma fala do Ministro [da Educação] e com as atividades já desenvolvidas em outros locais onde o programa já estava funcionando. A comunidade assistia aquilo ali e, logo em seguida, era feito o questionamento, *né*, a pergunta se a comunidade concordava em, se aceitava a implantação da estratégia ou não (S2).

A comunidade escolar e local era convidada, segundo relato do supervisor, a aceitar ou rejeitar a implantação da Escola Ativa na sua escola. O entrevistado indicou que houve uma aceitação da Estratégia em todas as escolas rurais de Campina Grande-PB.

O período de 2009 a 2012 corresponde ao momento da consolidação da Estratégia Metodológica Escola Ativa em Campina Grande. No ano de 2008,⁴⁹ a SECADI/MEC assumiu o Escola Ativa e o MEC promoveu mudanças que transformaram a Estratégia Metodológica em um Programa do governo federal destinado às escolas rurais de todo o Brasil. Em

⁴⁹ No primeiro semestre de 2008, assumi a função de supervisora educacional na equipe do Programa Escola Ativa, após aprovação no concurso público da rede municipal de Campina Grande realizado no ano anterior.

Campina Grande, essas mudanças só foram efetivadas no ano de 2009. A Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo da SECADI/MEC promoveu reformulações no Programa com a divulgação de um novo material de orientação, que foi elaborado e encaminhado às escolas rurais brasileiras. Também uma nova proposta de formação para os docentes foi executada por estado para ser multiplicada nos municípios. O município de Campina Grande nomeou, dentre os supervisores e coordenadoras do PEA, duas técnicas para participar das capacitações propostas nessa nova fase do programa, denominadas de Curso de Formação para Professores-Multiplicadores, com carga horária de 240 horas divididas em seis módulos (BRASIL, 2008a). Dos seis módulos previstos nesse curso, somente o primeiro módulo foi oferecido na Paraíba. Esse módulo foi ministrado de 31 de agosto a 02 de setembro de 2009 (CAMPINA GRANDE, 2009).

Essa formação envolveu a apresentação do Projeto Base (BRASIL, 2008a) e o estudo dos módulos do Programa reunidos no Caderno de Orientações para Formação de Educadores (BRASIL, 2009b). Os temas tratados foram: fundamentos da educação do campo, Escola Ativa: um programa de apoio político e pedagógico para as classes multisseriadas, metodologia do Programa Escola Ativa, organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas que adotam o Programa Escola Ativa, gestão democrática, relação escola-comunidade, Cantinhos de Aprendizagem e metodologia dos Cadernos de Ensino e Aprendizagem (CAMPINA GRANDE, 2009).

Em 2009, a equipe de supervisores do Programa Escola Ativa participou de iniciativas de formação promovidas pela SEDUC/CG em parceria com o Instituto Alpargatas (IA)⁵⁰. As escolas atendidas pelo Programa Escola Ativa em Campina Grande receberam, em 2010, o material da Pró-Biblioteca⁵¹, uma das estratégias de ação do projeto Escola Ideal instituído pelo município em parceria com o Instituto Alpargatas.

Em janeiro de 2012, a SECADI/MEC divulgou esclarecimentos sobre o encerramento do Programa Escola Ativa, mas, orientou que as atividades que vinham sendo desenvolvidas nas escolas do campo nos municípios poderiam ter continuidade até a apresentação de um novo programa⁵² (BRASIL, 2012a). Em Campina Grande, a equipe de coordenação do PEA,

⁵⁰ O instituto Alpargatas afirma atuar com “responsabilidade social” e ter como missão a melhoria da qualidade da educação nas comunidades em que a empresa opera (INSTITUTO ALPARGATAS, 2013).

⁵¹ O Pró-Biblioteca consiste em uma biblioteca móvel distribuída pelo Instituto Alpargatas e Instituto Camargo Correa para todas as escolas da rede municipal de ensino, prevendo a formação de professores multiplicadores por meio de oficinas de capacitação para utilização do acervo. Esse material faz parte do Programa Escola Ideal.

⁵² Até a conclusão desse trabalho, o novo programa do MEC para as escolas rurais multisseriadas brasileiras, ainda não havia sido apresentado à rede municipal de ensino de Campina Grande-PB.

continuou desenvolvendo as atividades relacionadas à execução dos elementos do Programa até o final do ano.

No que se refere às ações desenvolvidas nos dez anos do Programa Escola Ativa nas escolas multisseriadas campinenses, a análise dos documentos do Programa em Campina Grande, no período de 2002 a 2012, permite conhecer essa iniciativa. O exame dos relatórios anuais, elaborados pela equipe responsável pelo PEA, e das entrevistas, com os responsáveis na SEDUC/CG pelo acompanhamento do PEA, permite a compreensão do funcionamento de dimensões centrais do Programa: a) acompanhamento às escolas b) realização dos microcentros - planejamento e formação continuada dos professores e diretores, c) materiais didáticos disponibilizados pelo MEC, d) eventos, e e) os mecanismos de gestão e participação.

No que se refere à dimensão do acompanhamento da equipe da SEDUC/CG às escolas rurais de Campina Grande, com a adoção do Programa Escola Ativa a coordenação estadual e municipal dos Programas do FUNDESCOLA/MEC/BM realizou visitas para o monitoramento das escolas rurais, articulando com o supervisor educacional a operacionalização da metodologia do Programa (CAMPINA GRANDE, 2004). No período da expansão, 2005 a 2008, o acompanhamento das escolas foi desenvolvida pela equipe da SEDUC/CG (CAMPINA GRANDE, 2005). Segundo a coordenadora do PEA, em Campina Grande, nessa tarefa estavam envolvidos “a coordenação geral, a coordenação pedagógica e o supervisor” (C1). Segundo uma coordenadora da SEDUC/CG, esse acompanhamento não foi muito efetivo, pois “não houve apoio para um acompanhamento regular por parte da coordenação, tanto administrativa quanto pedagógica. Portanto, o acompanhamento do ponto de vista da SEDUC deixou muito a desejar” (C2).

Na terceira fase do Programa, 2009 a 2012, mais especificamente no ano de 2010, a coordenação estadual do Programa Escola Ativa monitorava o desenvolvimento de suas orientações em todos os municípios paraibanos. No ano de 2010, as duas supervisoras educacionais da SEDUC/CG, técnicas municipais responsáveis pela multiplicação da formação docente e pelo acompanhamento das escolas, deveriam enviar à Secretaria Estadual da Educação, mensalmente, relatórios das iniciativas de formação docente realizadas nos microcentros nos municípios e, no final do ano, um relatório anual para a SECADI/MEC (CAMPINA GRANDE, 2010).

Para a realização das visitas semanais do supervisor do Programa às escolas rurais, foi previsto, no acordo do município de Campina Grande com o FUNDESCOLA/MEC/BM, que

o município garantiria o transporte até as escolas rurais atendidas pelo PEA. Essa garantia formal permaneceu quando o programa foi assumido pela SECADI/MEC, a partir de 2008. Porém, na fase de implantação e de expansão do PEA em Campina Grande foram enfrentadas dificuldades para o deslocamento dos supervisores até as escolas rurais, visto a SEDUC/CG não garantir veículos para o transporte, conforme relatado em várias entrevistas.

O acompanhamento realizado pelos supervisores educacionais às escolas do PEA em Campina Grande visou assegurar a realização do planejamento semanal por escola, a entrega e o remanejamento dos Guias de Aprendizagem entre as escolas, a organização dos planos de ação das escolas, a implantação dos elementos e instrumentos do Escola Ativa, a realização de reunião com os pais por escolas, o recebimento e a distribuição dos kits didáticos do programa, o repasse de orientações para a estruturação de hortas-escolares e a organização do relatório anual por escola, com a descrição das atividades realizadas ao longo do ano letivo (CAMPINA GRANDE, 2003; 2004). Sobre a atuação da equipe da SEDUC/CG nas escolas rurais, a diretora de uma escola rural observou que, “antes da Escola Ativa, a gente ficava muito abandonada. Deu *pra* perceber, assim, a diferença após a Escola Ativa. A secretaria passou a dar mais atenção [às escolas rurais]. Mas, o que foi muito bom pra gente, foi a supervisora, porque ela vinha toda semana” (D4).

Os encontros entre supervisores educacionais e a coordenação pedagógica do PEA ocorriam na SEDUC/CG com frequência semanal e tinham como objetivo a avaliação, a socialização, o planejamento e a reorganização do trabalho de supervisão nas escolas rurais. Nesses encontros, os supervisores elaboravam cronogramas de acompanhamento das escolas e o relatório quinzenal de visitas às escolas, descrevendo as orientações dadas nas escolas sobre os elementos e instrumentos do Escola Ativa, visando superar as dificuldades observadas na prática do professor.

A segunda dimensão do PEA estudada refere-se à realização dos microcentros. Os microcentros eram encontros formativos com os docentes das escolas rurais e para elaboração do planejamento que, conforme o MEC, deveriam ocorrer no horário das aulas. Em Campina Grande, a equipe de coordenação do PEA decidiu realizá-los nas sextas-feiras, no turno matutino, para os docentes e gestores das escolas que funcionavam nesse turno e, no turno vespertino, para os que atuavam no período da tarde. Os alunos recebiam atividades extras na quinta-feira, para serem realizadas no dia do microcentro, visto que não haveria aula nesse dia. Essas atividades eram corrigidas na aula da segunda-feira na escola.

Nos anos de 2002 e 2003, ocorreram microcentros, mensalmente, envolvendo as cinco escolas que desenvolviam a proposta. Os encontros realizados, em 2004, envolveram, também, a capacitação de professores e gestores das novas escolas contempladas com a metodologia a partir de então (CAMPINA GRANDE, 2003; 2004). No período de 2005 a 2012, os microcentros ocorreram quinzenalmente, reunindo professores, gestores, supervisores e coordenação do PEA. Esses microcentros destinavam-se para o planejamento e para a formação docente. O Centro de Tecnologia Educacional⁵³ (CTE), instituição da SEDUC/CG, foi o local onde os microcentros se realizaram, em sua maioria (CAMPINA GRANDE, 2005; 2012). Os microcentros de planejamento pedagógico eram organizados por temáticas e os de formação continuada envolviam temas propostos⁵⁴ pela equipe de supervisão, tendo como base a avaliação e sugestões dos professores ao final de cada ano letivo. No tempo destinado para o microcentro, a equipe realizou, também, confraternizações com os docentes e gestores e avaliação do semestre ou ano. (CAMPINA GRANDE, 2011; 2012).

De acordo com os sujeitos entrevistados, as reuniões de microcentro fizeram uma grande diferença na história das escolas rurais campinenses, pois antes essas escolas eram marcadas pela ausência de um trabalho pedagógico efetivo. Para uma supervisora, que antes de assumir essa função foi professora em uma das escolas rurais, o microcentro “contribuiu demais para o acompanhamento pedagógico nas escolas, visto que antigamente o professor era abandonado, trabalhava sozinho mesmo. Antes, a gente não tinha uma formação por nada” (S4).

Uma diretora, que também foi docente da escola antes de assumir a direção, relatou que,

Enquanto eu estava na escola como professora, antes de ser Escola Ativa, a gente tinha muitas dificuldades. Principalmente em se tratando do apoio pedagógico que a gente não tinha, a questão do supervisor, *né*. A gente só tinha aqueles encontros é, eu nem lembro se era, acho que era de três em três

⁵³ O Centro de Tecnologia Educacional Severino Loureiro está localizado no Parque do Açude Novo, em Campina Grande-PB e é um espaço reservado para a realização de cursos e reuniões com os profissionais da rede municipal de ensino.

⁵⁴ Alguns temas tratados nos momentos de formação nos microcentros foram: alfabetização, diagnósticos de leitura e escrita, leitura e contação de histórias, meio ambiente, especificidades da educação infantil, relatórios de avaliação e registros no diário de classe, prevenção às drogas, xadrez, artes na escola, educação especial, políticas públicas, leitura, com foco nos gêneros textuais e orientação para realização de rodas de leitura nas escolas (CAMPINA GRANDE, 2010; 2011; 2012). Foram realizadas, no ano de 2011, iniciativas de formação continuada sobre matemática e língua portuguesa com foco nos descritores da Prova Brasil (CAMPINA GRANDE, 2011).

meses. Sei lá quando a Secretaria nos chamava para fazer aqueles encontros (D3).

Quanto à terceira dimensão examinada, os recursos didáticos disponibilizados às escolas atendidas pelo Programa, foi verificado que, apesar do município implantar o PEA, no ano de 2002, apenas no ano seguinte houve o recebimento, do MEC, do material pedagógico necessário para o trabalho proposto. Esse material consistia nos Guias de Aprendizagem⁵⁵ e nos kits pedagógicos da estratégia.

A equipe municipal do PEA organizou cursos de formação específica dos docentes para a utilização dos kits pedagógicos e dos Cadernos de Ensino-Aprendizagem do educador e dos educandos do Programa Escola Ativa. Esse material foi distribuído pelo MEC, em algumas situações, com atraso.

Com a implantação do PEA, de acordo com os entrevistados, as escolas rurais passaram a receber mais recursos do MEC e da própria SEDUC/CG. Pelo exposto as escolas passaram a receber materiais didáticos e recursos para superar suas dificuldades, inclusive com a realização de reformas na estrutura física em algumas instituições.

A quarta dimensão destacada na análise do PEA consiste nos eventos⁵⁶ organizados pela equipe de coordenação do Escola Ativa na SEDUC/CG. O mais conhecido desses eventos foi o Forrozão Ativo, que teve início em 2005 e foi realizado por oito anos consecutivos. Esse evento era destinado aos funcionários, docentes, supervisores e diretores das escolas rurais de cada distrito para a comemoração das festas juninas e do encerramento do primeiro semestre e ocorria num dia destinado ao microcentro. Os recursos para a realização do Forrozão Ativo eram arrecadados por meio da venda de rifas organizadas pela equipe da SEDUC/CG da Escola Ativa, e contava, ainda, com apoio da SEDUC/CG e dos fornecedores da merenda escolar das escolas rurais. Os alunos e a comunidade das escolas rurais não participavam do Forrozão Ativo, mas, as escolas, também, realizavam suas comemorações juninas envolvendo alunos, funcionários e comunidade.

⁵⁵ Ao final do ano de 2007, os docentes expressaram, por meio da avaliação anual realizada pela coordenação do Escola Ativa, insatisfação quanto à utilização dos Guias de Aprendizagem do Escola Ativa. Os docentes destacaram que os guias não atendiam às necessidades das turmas multiciclos e sua utilização, por cinco anos consecutivos em Campina Grande, gerou a repetição de conteúdos já que as turmas eram multiciclo. A equipe da SEDUC/CG concordou com a suspensão da utilização dos Guias (CAMPINA GRANDE, 2007).

⁵⁶ Nas homenagens aos educadores no dia do professor e nas confraternizações de final do ano letivo foram realizados, pela equipe da SEDUC/CG Escola Ativa, café da manhã em fazendas, apresentação de peças teatrais, servidos lanches com música ao vivo, palestras, entre outros. Também foram desenvolvidos eventos escolares como gincanas em comemoração ao Dia das Crianças e confraternizações entre as equipes escolares (CAMPINA GRANDE, 2005; 2006; 2007).

A quinta dimensão, mecanismos de participação, consiste na busca pela inserção ativa dos profissionais, dos alunos, dos pais e da comunidade atendidas pelo PEA nas atividades das escolas. A participação desses segmentos nas escolas campinenses, conforme os documentos municipais analisados e as entrevistas, ocorreu, sobretudo, por meio da realização do Dia das Conquistas e do Governo Estudantil.

O Dia das Conquistas⁵⁷ buscou a integração da comunidade com a escola e foi realizado em todas as escolas rurais que aderiram ao PEA em seus dez anos em Campina Grande. Nesse dia, a comunidade escolar e local era recepcionada pelos comitês de acolhida ou de recepção da escola, assistia e apreciava apresentações e atividades dos alunos, tomava conhecimento dos temas trabalhados ao longo do ano na escola, conhecia as conquistas da escola e era convidada a relatar conquistas que abrangiam toda a comunidade (CAMPINA GRANDE, 2012).

A organização do Governo Estudantil ou Gestão Estudantil, formado por presidente, vice-presidente e secretário, com as eleições e a formação dos comitês, aconteceram nas escolas conforme as orientações do FUNDESCOLA/MEC/BM, mas foram assumindo, também particularidades próprias (CAMPINA GRANDE, 2003; 2004).

Os supervisores do PEA em Campina Grande usavam planilhas para definição do período para cada uma das etapas do processo de organização da gestão estudantil: mobilização da comunidade escolar, discussão e definição do perfil dos candidatos, organização da chapa dos alunos candidatos (cor, número, partido, música e carta programa), formação da comissão eleitoral (juiz, mesários e fiscais), campanha dos candidatos (apresentação das chapas em reunião e comício), eleição e posse dos eleitos e, a última etapa, a organização dos comitês de trabalho para envolver todos os alunos em atividades na escola. No ano de 2007, a Prefeitura de Campina Grande confeccionou títulos para as eleições escolares do Governo Estudantil nas escolas integrantes do programa (CAMPINA GRANDE, 2005; 2007).

A realização das etapas para a formação do Governo Estudantil deveria ser de responsabilidade da gestora, supervisores, professores, funcionários, pais e alunos. Porém, os supervisores do PEA em Campina Grande foram os mais diretamente responsáveis na condução das etapas do Governo Estudantil. Os supervisores elaboraram, junto aos alunos, um plano de ação mensal para atuação dos estudantes e os comitês de recepção, saúde, recreação e outros criados nas escolas campinenses (CAMPINA GRANDE, 2005; 2008).

⁵⁷ Nos dois últimos anos do Programa Escola Ativa, em Campina Grande ocorreram microcentros específicos para o planejamento do Dia das Conquistas nas escolas (CAMPINA GRANDE, 2012)

No que se refere à mobilização dos estudantes, uma iniciativa da equipe municipal do Escola Ativa consistiu na realização, no ano de 2006, do I Encontro dos Presidentes do Governo Estudantil, reunindo os presidentes do Governo Estudantil de todas as Escolas Ativas do município. Nesse evento, ocorreram oficinas, socialização dos alunos de Escolas Ativas de outros distritos e a apresentação, ao Secretário Municipal de Educação e à coordenação municipal do Programa Escola Ativa, das necessidades dessas escolas (CAMPINA GRANDE, 2006). O II Encontro dos Presidentes da Gestão Estudantil ocorreu em 2007, reunindo os alunos membros da Gestão Estudantil e não só o presidente como no primeiro encontro (CAMPINA GRANDE, 2007).

Para a equipe municipal do PEA, apesar do apoio da SEDUC/CG aos eventos e às escolas, a falta de resposta por parte da Secretaria às reivindicações do Governo Estudantil impactou no desestímulo dos alunos em relação a esse evento e em seu encerramento (CAMPINA GRANDE, 2006; 2007). A partir de 2009, com as mudanças na configuração do PEA no nível nacional, a equipe do PEA Campina Grande passou a orientar a organização do Colegiado Estudantil não prevendo a realização de eventos desse tipo.

Com o encerramento do Programa Escola Ativa, no ano de 2012, e a demora do MEC na apresentação do programa que o substituirá, a equipe responsável pelo Programa Escola Ativa municipal passou a ser denominada como equipe do Programa Escolas do Campo. O plano de ações dessa equipe, para 2013, demonstrou a não adoção dos elementos constitutivos do Programa Escola Ativa. As ações previstas envolviam: atividades de planejamento, acompanhamento às escolas, encontros semanais da equipe para estudo e planejamento e as atividades rotineiras da função da supervisão educacional. O cronograma de reuniões com os educadores limitou-se a seis encontros anuais, sendo quatro para planejamentos do bimestre, um para orientações e planejamento de uma mostra pedagógica no final do ano nas escolas, e um encontro de avaliação e confraternização de final de ano. O evento Forrozão Ativo que, em 2013, se chamaria Forrozão do Campo não ocorreu (CAMPINA GRANDE, 2013b).

Para a coordenadora do PEA, essa redução dos encontros de planejamento e de formação dos educadores das escolas rurais campinenses, em 2013, significou um retrocesso em relação ao que se conquistou nos dez anos do Programa no município. Nas palavras dela, “houve uma grande quebra no que tínhamos conquistado como espaço de formação continuada para os professores e gestores. Os microcentros em 2013 foram reduzidos somente a planejamentos. Isso foi negativo” (C2).

Tendo como referência os dados analisados, relatórios e entrevistas, podem ser destacadas algumas dificuldades e avanços vividos no Programa Escola Ativa em Campina Grande. As principais dificuldades referem-se ao redimensionamento da prática pedagógica dos professores para se adequarem à Proposta no período de implantação. Também foi elencado, pela equipe do Escola Ativa, dificuldades como a falta de recursos materiais e didático-pedagógicos nas escolas para a realização dos instrumentos propostos nos microcentros. Foi apontado, ainda, a ausência de momentos para estudos mais efetivos entre coordenadores e supervisores relacionados às dificuldades vivenciadas nas escolas.

Nas entrevistas, quando questionados sobre as dificuldades, os sujeitos apontaram “a precariedade com que funcionavam as escolas rurais campinenses. Faltava transporte para alunos e professores, a estrutura física comprometida, o gestor passava [na escola] apenas para entregar merenda” (C2). Uma docente informou, também, que “a escola, na época, também era muito carente” (P1). A ausência do diretor relatada pela Coordenadora 2, ocorria em função da situação de que um diretor era responsável por várias escolas rurais em Campina Grande, até o início dos anos 2000⁵⁸. Como lembrou a professora, “era uma diretora *pra* várias escolas. Se eu não me engano *era* dez ou *era* vinte escolas e uma diretora só *pra* isso tudinho” (P1).

Outra dificuldade, apontada por um dos professores entrevistados, foi em relação à atividade docente numa turma multiciclo. A professora “sentia dificuldade até por ser uma turma multisseriada e eu nunca tinha ensinado antes. Então esse fato era o que dificultava mais pra mim. Mas, assim, os vários pontos que o Programa estabelecia ele ajudava em muitas coisas” (P4). Para os supervisores, outra dificuldade refere-se à resistência dos professores em aceitar o acompanhamento do supervisor, que até então era inexistente nas escolas. Também foram destacados, o difícil acesso às escolas e o número reduzido de supervisores para acompanhar todas as escolas rurais em Campina Grande.

A estrutura do Escola Ativa, que contava apenas com o supervisor educacional para o monitoramento das escolas do campo com turmas multiciclo, foi apontada, ainda, como dificuldade. A equipe responsável pelo PEA chegou a sugerir que a SEDUC/CG destinasse um psicólogo e assistente social para atender as Escolas Ativas de cada distrito, no entanto tal solicitação até o presente ano não foi atendida pela SEDUC/CG (CAMPINA GRANDE, 2005). Em Campina Grande, as escolas municipais urbanas regulares recebem orientação de uma equipe multiprofissional, formada por psicólogo, assistente social, orientador e

⁵⁸ Após a reorganização das escolas da zona rural em 2005, essa divisão de escolas foi alterada e cada núcleo, composto por até 3 escolas, passou a contar com uma diretora.

supervisor educacional que visitam as escolas de 2 a 3 vezes por semana, diferente das escolas rurais que não contam com esses profissionais.

Como avanços do PEA, a equipe da SEDUC/CG apontou a ampliação da participação dos pais na vida escolar, o seu engajamento na dinâmica escolar do Programa e a diminuição da repetência e da evasão nas escolas (CAMPINA GRANDE, 2003; 2004; 2005). A diretora 2 destacou que, com a chegada do PEA, “o material didático pedagógico mudou muito, *né*, não tinha quase nada. Eu acho assim, que antigamente, a escola do campo, da zona rural, era muito esquecida, era muito esquecida, e depois desse Programa foi melhorando” (D2). Para a Coordenadora 1, antes as escolas da zona rural sentiam-se esquecidas e após o Programa ocorreram muitos avanços em relação ao planejamento e ao acompanhamento das escolas (C1). Para a Coordenadora 2, o PEA contribuiu, sobretudo, no reconhecimento das particularidades da escola da zona rural antes esquecida em Campina Grande e no apoio ao professor por meio de um espaço de planejamento e formação específicos para seu trabalho com turmas multisseriadas (C2). O Professor 3, também, destacou a contribuição do PEA para a valorização da escola rural de Campina Grande e afirmou que “a equipe da Secretaria de Educação destinada às escolas da zona rural, ela viu a escola rural com, com outros olhares. A escola rural tornou-se assim uma escola mais valorizada” (P3).

De acordo com o depoimento de uma professora, a prática da realização dos microcentros criou uma certa unidade entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas rurais. De acordo com ela, “antes era muito isolado. Então a partir disso [do PEA] houve mais uma união em termos de ver o que *tá* seguindo em termos de todo mundo *tá* naquela mesma linha, *tá* naquele mesmo caminho” (P4).

Percebemos que há entre os sujeitos que desenvolveram o PEA nas escolas rurais de Campina Grande, um reconhecimento da importância do PEA na rede, uma vez que contribuiu para a melhoria da realidade das escolas rurais multiciclo do município.

O desenvolvimento do PEA em Campina Grande, de 2002 a 2012, exposto nesse item, apresenta a realidade vivida por docentes, diretores, supervisores e outros profissionais empenhados nas atividades de um Programa federal, o Escola Ativa. Mas, sobretudo, nos apresenta, a busca desses educadores pela melhoria e afirmação da existência e da permanência das escolas localizadas em áreas rurais do município. A discussão realizada neste capítulo permite-nos visualizar o contexto educacional e escolar em que analisamos a gestão escolar e a participação vivenciada no Programa Escola Ativa tendo como referência o município de Campina Grande, que é apresentado no próximo capítulo.

4. RECONFIGURAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL A PARTIR DO FINAL DOS ANOS 1980 E AS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM CAMPINA GRANDE-PB

O capítulo apresenta uma contextualização do processo de reforma da educação brasileira a partir dos anos 1990, trazendo para o debate os princípios que nortearam a luta pela democratização da sociedade e da educação no país, ainda nos anos 1980, fundamentais para a compreensão das ressignificações ocorridas na proposta de gestão escolar democrática promovida no Brasil a partir das reformas iniciadas na última década do século XX.

Considerando esse contexto são discutidas as concepções de gestão escolar democrática, compartilhada e tradicional presentes nas políticas e nas práticas educacionais brasileiras, que, para Conti, Riscal e Santos (2012), configuram-se como as concepções mais comuns de gestão da escola. Tais modelos contribuíram para a análise das concepções de gestão escolar e de participação expressas pelos sujeitos da pesquisa que atuaram no PEA no município de Campina Grande.

Apesar da importância desses modelos de gestão para a pesquisa, se reconhece que de acordo com Conti, Riscal e Santos (2012), estes são modelos gerais e abstratos e que nenhuma escola concreta corresponde exatamente a um tipo preciso descrito. A forma mais comum encontrada nas escolas é híbrida, predominando um ou outro modelo (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2012, p. 92).

O capítulo examina, ainda, as concepções de gestão escolar e participação dos profissionais do magistério das escolas rurais de Campina Grande-PB que adotaram o Programa Escola Ativa no período de 2002 a 2012. Para tal, foram analisadas as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os quatorze sujeitos da pesquisa.

A partir de 2009, momento em que o PEA foi ampliado para todas as escolas rurais do município de Campina Grande, a SEDUC/CG possuía uma equipe de coordenação do Programa constituída por duas coordenadoras e seis supervisores educacionais. Esses profissionais da SEDUC realizavam o acompanhamento das escolas rurais municipais.

Na definição dos sujeitos do estudo, foram considerados como critérios o tempo de atuação no PEA de Campina Grande e o tipo de função assumida na mesma escola: direção, docência e supervisão⁵⁹.

⁵⁹ Dos 14 entrevistados, 13 ou 85,71%, eram do sexo feminino e um do sexo masculino. 92,85% possuíam mais de 40 anos e somente 7,14% possuíam até 40 anos. Todos os entrevistados possuíam formação em nível superior, tendo, a totalidade, cursado Pedagogia. A maioria desses profissionais, 78,57%, estudaram em

Em relação às entrevistas, sete foram realizadas em escolas da rede municipal de Campina Grande localizadas na zona rural, cinco na SEDUC/CG e duas na residência dos sujeitos entrevistados. O período de realização das entrevistas foi de novembro e dezembro de 2013. As entrevistas foram, inicialmente, transcritas e organizadas em um relatório individual contendo as contribuições dos 14 entrevistados de acordo com a ordem das questões.

O método de investigação utilizado para o exame das entrevistas foi a análise de conteúdo, conforme as indicações teóricas de Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de conteúdo refere-se a

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para Bardin (1997), a análise de conteúdo organiza-se em torno de três diferentes fases ou pólos cronológicos que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 1977). A pré-análise “é a fase de organização propriamente dita” (BARDIN, 1977, p. 95), cujo objetivo é a organização para exploração sistemática dos documentos.

Na fase da pré-análise, realizamos uma leitura flutuante das entrevistas transcritas, deixando-nos “invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96), buscando conhecer o texto e formular as primeiras impressões sobre a concepção de gestão escolar e participação dos sujeitos pesquisados. Ainda nessa primeira fase, ocorre segundo Bardin (1977), a escolha dos documentos sobre os quais será realizada a análise, na qual devem-se considerar algumas regras⁶⁰. Na nossa pesquisa, usamos a regra da pertinência já que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Sendo assim, usamos entrevistas semi-estruturadas por considerá-las pertinentes na busca da compreensão acerca das concepções de gestão escolar que nortearam as práticas de participação nas escolas multisseriadas campinenses que adotaram o PEA.

universidade pública. 21,42% dos sujeitos possuíam, além de Pedagogia, outro curso de graduação. Possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* 92,85% dos entrevistados. Em relação a atuação dos entrevistados no PEA de Campina Grande, 21,42% atuaram como docentes e, depois, como gestor e 7, 14%, atuaram como docente e depois como supervisor escolar. 71,42% permaneceram na mesma função no período que atuaram no PEA-CG. Atuaram no PEA de Campina Grande por um período de 5 a 10 anos, 64,28% dos entrevistados, e, por mais de 10 anos, 21,42%. Apenas 1 sujeito ou 14,28% integraram o Programa por menos de 5 anos. Todos os sujeitos entrevistados possuem com a SEDUC/CG vínculo efetivo de trabalho.

⁶⁰ As principais regras para a escolha dos documentos de análise, segundo Bardin (1977) são: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra da pertinência.

Usamos, ainda, a regra da homogeneidade que busca a unidade das questões em torno de um mesmo tema, obtidas por meio de técnicas idênticas. De acordo com Bardin (1977, p. 98), “essa regra é, sobretudo, utilizada quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais”. Nossa análise buscou uma visão global sobre o tema pesquisado, ainda que, as entrevistas tenham sido realizadas com diferentes segmentos profissionais da escola.

Na fase da exploração do material, realizamos a codificação dos sujeitos e do texto e a categorização do conteúdo das mensagens para a administração sistemática das mensagens. A codificação dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa foi realizada da seguinte forma: identificação do sujeito entrevistado com a letra inicial da função que ocupou no PEA-CG seguido do número de ordem em que ocorreu a entrevista. Desse modo, as duas coordenadoras do PEA em CG foram denominadas de C1 e C2. As diretoras escolares denominadas de D1, D2, D3 e D4. Os professores P1, P2, P3 e P4 e os supervisores escolares da SEDUC que acompanhavam o PEA nas escolas de Campina Grande foram denominados de S1, S2, S3 e S4. Para Bardin (1977),

A codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (p. 103).

Para a organização da codificação, Bardin (1977) indica três escolhas. A escolha das unidades de registro,⁶¹ a escolha das regras de contagem e a escolha das categorias (BARDIN, 1977). Na pesquisa, a unidade de registro escolhida foi o tema⁶². Para a autora, “fazer uma análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105). De acordo com Bardin (1977), as respostas às questões abertas, nas entrevistas por exemplo, podem e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base.

A frequência de aparição do tema, ou análise sistemática quantitativa, foi a regra de contagem priorizada na codificação das nossas entrevistas. Essa escolha, segundo a autora, se

⁶¹ A unidade de registro, segundo Bardin (1977, p. 104) “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

⁶² Bardin (1977) explica que “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis” (p. 105).

assenta no pressuposto de que a aparição de um tema será mais significativa quanto mais esta frequência se repetir (BARDIN, 1977).

A categorização semântica (BARDIN, 1977) foi utilizada para o tratamento do conteúdo das mensagens. Segundo Bardin (1977)

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117, destaques no original).

Na categorização empregamos o procedimento por caixas no qual “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados” (BARDIN, 1977, p. 119). A partir desse procedimento, nossas categorias temáticas foram estabelecidas previamente no momento de elaboração dos roteiros de entrevista, mas, considerando que poderiam ser modificadas no momento de análise dos dados coletados. Portanto, inicialmente, foram estabelecidas as categorias gestão escolar e participação no PEA nas escolas rurais de Campina Grande. No âmbito da participação consideramos a participação dos estudantes, a participação da comunidade escolar e a participação da comunidade local, uma vez que o PEA propunha a participação desses segmentos citados. Após a realização das entrevistas, sentimos a necessidade de redefinir as categorias com base na fala dos entrevistados. Assim, construímos quatro categorias temáticas que referem-se aos modelos de gestão escolar e às concepções de participação inerentes a cada modelo. As categorias centrais do presente estudo são: 1. concepção de gestão escolar do PEA; 2. atuação do conselho escolar; 3. participação estudantil e 4. participação da comunidade escolar e local.

A categoria 1, concepção de gestão escolar do PEA, foi constituída a partir do agrupamento das afirmações dos entrevistados contendo ideias que expressam três diferentes concepções de gestão: a gestão tradicional, a gestão compartilhada e a gestão democrática.

A categoria 2, atuação do Conselho Escolar, complementa a categoria 1 em relação à concepção de gestão escolar do PEA, uma vez que, as afirmações dos entrevistados, sobre o Conselho Escolar reforçam ou não um determinado modelo de gestão.

A categoria 3, participação estudantil, foi formulada no sentido de compreender o sentido da participação dos estudantes, que consiste em um dos eixos do PEA. A categoria 4,

participação da comunidade escolar e local, buscou compreender o sentido da participação desses segmentos nas escolas rurais campinenses com o PEA.

Na última fase da análise de conteúdo, que se refere ao tratamento dos dados e interpretação, realizamos operações estatísticas simples (percentagem) (BARDIN, 1977), visando estabelecer quadros de resultados significativos. Para a interpretação dos resultados nos baseamos nas concepções de gestão escolar tradicional, gestão compartilhada e gestão democrática, identificadas no debate educacional a partir dos anos 1990, discutidas no estudo teórico sobre gestão escolar e presentes nas entrevistas realizadas.

4.1 Reforma educacional no Brasil e as reconfigurações das propostas de gestão escolar e de participação

O Brasil emergiu dos anos de ditadura militar, segundo Coutinho (2000), com uma sociedade complexa e articulada do ponto de vista da ampliação da participação popular e da relação entre sociedade civil e sociedade política⁶³. Para Coutinho (2000), utilizando os conceitos gramscianos de sociedade oriental e ocidental, o Brasil nos anos pós ditadura militar demonstrou sua tendência à ocidentalização. Para Gramsci (2000), nas sociedades do tipo ocidental, há uma relação mais equilibrada entre o Estado, em sentido estrito, e a sociedade civil. Enquanto que nas sociedades do tipo oriental a sociedade civil é primitiva e gelatinosa sendo o Estado forte (GRAMSCI, 2000).

De acordo com Coutinho (2000), a ocidentalização das sociedades consiste em processos de criação e fortalecimento de diferentes aparelhos privados de hegemonia. Conforme o autor, a ocidentalização da sociedade brasileira não significou o abandono de traços orientais em nossa sociedade, mas, demonstra uma tendência há muito tempo dominante em nosso país tendo se fortalecido no final do regime ditatorial, mesmo frente às diversas tentativas de subordinação da crescente sociedade civil ao Estado. De acordo com o autor, no contexto de crise do regime militar, os principais sindicatos ganharam autonomia, surgiram novos partidos como o Partido dos Trabalhadores (PT), criados diretamente pela sociedade civil, os parlamentos se tornaram mais abertos às pressões da sociedade e a criação

⁶³ Para Gramsci, Estado ampliado significa a unidade entre sociedade política (Estado em sentido estrito ou Estado-coerção) e sociedade civil (os aparelhos privados de hegemonia que participam também da elaboração e/ou difusão das ideologias). Na sociedade política, as classes exercem uma ditadura (dominação mediante coerção) e, na sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados mediante a direção política e o consenso, por meio dos diversos aparelhos privados de hegemonia (COUTINHO, 1999).

do Movimento pelas Diretas-Já são fatos que expressam a mobilização da sociedade pelo processo de abertura política no Brasil (COUTINHO, 2000). Como exemplo das lutas pelas liberdades democráticas na sociedade brasileira em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, Adrião e Camargo (2007) destacam

os primeiros grandes movimentos grevistas; o movimento das ‘Diretas Já’ pelo retorno de eleições para governantes; a conquista da liberdade de organização partidária, entre tantas outras ações no campo trabalhista, político e social, configuraram um ‘clima’ por maior participação e democratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a organização do próprio Estado (p. 63).

A organização da sociedade civil, nos anos 1980, dificultou a manutenção do regime militar apenas pela via da repressão, dando espaço, segundo Coutinho (2000) aos denominados “projetos de abertura”, encaminhados “pelo alto”. Esses projetos foram implementados por meio de duas iniciativas correlatas: “a) na tentativa de adotar uma ação repressiva mais seletiva, voltada ‘apenas’ contra os setores mais radicais da sociedade civil; b) no esforço para cooptar os segmentos mais moderados da oposição, incluindo-os subalternamente no bloco no poder” (COUTINHO, 2000, p. 90).

Segundo Coutinho (2000), o projeto de abertura “pelo alto” foi a essência do projeto de abertura política do Brasil no final da década de 1980. Paralelo ao projeto de “auto-reforma” da ditadura, a sociedade civil buscava ampliar “os espaços de lutas e de representação que iam sendo progressivamente tolerados e/ou conquistados” (COUTINHO, 2000, p. 91). A ditadura militar no Brasil foi superada por um processo parcial, progressivo e negociado e, segundo o autor,

uma transição desse tipo – que poderíamos chamar de ‘fraca’ – implicava certamente numa ruptura com a ditadura implantada em 1964, mas não com os traços autoritários e excludentes que caracterizam aquele modo tradicional de se fazer política no Brasil (COUTINHO, 2000, p. 93).

Como resultado do processo de transição fraca, prevaleceu, como observou Coutinho (2000), o modo tradicional de se fazer política no Brasil, baseado na herança elitista e excludente de nossa história política. De acordo com Duriguetto (2007), a concepção de democracia que predominou na transição política brasileira, “foi a de uma transição democrática a ser construída ‘pelo alto’, ou seja, por um projeto *liberal-conservador*” (p. 139, destaques no original).

Segundo Coutinho (2000), ao lado da possibilidade de uma transição fraca, existia a alternativa de uma transição forte que visava romper com a ditadura militar e com a herança elitista e excludente da história política brasileira. No entanto, o que aconteceu foi segundo Silva (2004), uma saída conservadora por meio da eleição indireta para Presidente da República em 1985. A autora destaca que

Apesar do caráter limitado da transição brasileira, o início da Nova República foi marcado por grandes esperanças em relação à democratização social e à ampliação da cidadania, mediante a construção de um Estado de direito que garantisse, além de uma participação política real, as condições para a implantação de uma democracia social (SILVA, 2004, p. 79).

O contexto de reorganização do Estado em sentido estrito, a existência, nesse momento, de uma crise de hegemonia⁶⁴ da sociedade brasileira e do fortalecimento de setores da sociedade civil que buscavam um país democrático resultaram na convocação da Assembléia Nacional Constituinte em 1987 (SILVA, 2004) e na aprovação de uma nova Constituição, em final de 1988, que incorporou várias reivindicações populares.

Para Adrião e Camargo (2007), a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), enquanto lei, expressou a síntese de um do processo de conflitos de interesses. Segundo os autores,

os discursos propagados pelos setores democráticos organizados caracterizavam-se por reivindicar reformas no funcionamento do Estado por meio da institucionalização de conselhos ou similares, compostos por representantes da sociedade civil, cujo objetivo seria participar diretamente da elaboração de políticas sociais e garantir canais de fiscalização e controle da ação estatal (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 64).

Para os autores, na luta pela democratização da sociedade, o reconhecimento e a institucionalização da participação da sociedade e de outras medidas democratizantes em textos legais representou um avanço, mas, não implicou sua execução (ADRIÃO; CAMARGO, 2007). Na Constituição Federal de 1988, segundo Adrião e Camargo (2007, p. 65), com vistas à democratização da gestão do Estado, foram definidos dois procedimentos: “o acesso à informação e a participação de representantes de setores específicos em órgãos da

⁶⁴ Com base em Gramsci podemos afirmar que hegemonia é quando as visões de mundo de uma classe social ou grupo se constituem, por meio do convencimento, como a visão de mundo da maioria da sociedade, o que torna essa classe dirigente. Coutinho (2006, p. 182), aponta que “para Gramsci, hegemonia é um modo de obter o consenso ativo dos governados para uma proposta abrangente formulada pelos governantes”. Desse modo, a crise de hegemonia ocorre quando as classes sociais dominantes não conseguem mais ser dirigentes de toda a sociedade.

administração pública”. Tais procedimentos reconheciam a necessidade do aumento da participação da população na definição das políticas e ações estatais.

Para Duriguetto (2007), a expansão dos canais institucionais de participação e da consolidação de direitos tornou-se o eixo de luta pela democracia e cidadania no Brasil do final da década de 1980. A promulgação da CF/1988 representou a ampliação dos direitos sociais no Brasil, visto que definiu novos mecanismos para os processos de decisões das políticas públicas. Segundo a autora,

dentre os mecanismos institucionais de participação social conquistados, destacam-se os Conselhos de Direitos – órgãos paritários de representação governamental e não-governamental, responsáveis pela fiscalização das políticas públicas em nível da União, Estados e Municípios. [...] Defende-se que sua implementação [dos Conselhos] poderá contribuir para a continuidade do processo de criação de uma cultura democrática, baseada na participação e no controle da coisa pública, podendo significar alteração substantiva no modo de gerir a sociedade e contribuir para o processo organizativo dos setores populares (DURIGUETTO, 2007, p. 167).

Dessa maneira, os conselhos de direitos, legalmente instituídos, foram fruto do processo de redemocratização do país e da reivindicação da sociedade civil pela sua participação na gestão pública. Para Benevides (2002, p. 194), “A introdução do princípio da participação popular no governo da coisa pública é, sem dúvida, um remédio contra aquela arraigada tradição oligárquica e patrimonialista cultivada durante todo o passado conservador”. Para a autora, a CF/1988 representou a ruptura com o poder autoritário e centralizado do regime militar e o fortalecimento da mobilização social vigente no país em busca da democratização do Estado.

O contexto brasileiro dos anos 1980, final do regime militar e início da abertura política, marcado pelos embates entre Estado em sentido estrito e setores da sociedade civil pela busca da democratização da sociedade, resultou, numa sociedade civil mais complexa e articulada. De acordo com Coutinho (2000), a ocidentalização da sociedade brasileira pode ser analisada a partir de dois modelos de organização social que disputaram a hegemonia no Brasil naquele momento. O modelo liberal-corporativo e o modelo democrático de massas. Para o autor, o primeiro modelo se caracteriza por orientar uma organização da sociedade civil no sentido “puramente corporativos, setoriais ou privatistas” na tentativa de “despolitizar a sociedade civil”. O segundo, se caracteriza pela busca da democracia popular e “pressupõe a proliferação dos movimentos sociais de base, a presença de um sindicalismo combativo e

politizado [...] e a mediação política de partidos estruturados e socialmente homogêneos [...] (COUTINHO, 2000, p. 100).

Segundo Neves (2005), a burguesia e os trabalhadores disputaram a hegemonia no processo de ocidentalização da sociedade brasileira no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Desse modo, tanto o bloco de forças da burguesia como o do proletariado foram se constituindo em sujeitos políticos coletivos nessa disputa. De acordo com a autora, a disputa pela direção cultural e política do país, naquele momento, pode ser observada no pluripartidarismo presente na eleição presidencial de 1989 na qual disputaram o 1º turno 24 partidos políticos (NEVES, 2005). A vitória de Collor na eleição de 1989 e a implementação do projeto neoliberal, a partir de então, representou a vitória do modelo liberal-corporativo ou projeto neoliberal (COUTINHO, 2000).

Diante do embate de interesses antagônicos presentes no cenário político brasileiro dos anos de abertura, seguido de uma inflexão desse processo frente à ofensiva neoliberal, Neves (2005) conclui que saímos de uma ocidentalização do tipo europeu para uma ocidentalização do tipo americano. Na ocidentalização do tipo europeu, há uma participação da sociedade de forma autônoma e reivindicativa. No tipo americano, a participação e forma de organização social se caracteriza por ser mais corporativa e despolitizada (NEVES, 2005).

No setor educacional, Rodrigues (2004) discute o embate entre os projetos de democratização da educação defendidos pelo bloco no poder e pelos sujeitos coletivos que lutavam pela escola pública a partir do final dos anos 1980. A autora destaca que o bloco no poder referenciava sua proposta de participação da comunidade no setor educacional na perspectiva neoliberal da crescente desobrigação do poder público quanto à manutenção do ensino e a redefinição de suas atribuições. Em contraposição, os sujeitos políticos coletivos congregados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁶⁵, espaço constituído pelas principais entidades nacionais de educação progressistas, tinham como propositura o

⁶⁵ Segundo Peroni (2003), as entidades que compunham o fórum naquele momento eram: Associação Nacional de Educação (Ande); Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped); Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes); Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (Anpae); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Confederação dos Professores do Brasil (CPB); Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe); Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes); União Nacional dos Estudantes (UNE).

alargamento da participação popular nos processos de decisão das políticas educacionais do Estado (RODRIGUES, 2004).

Rodrigues (2004) afirma que as propostas do Fórum em Defesa da Escola Pública sofreram contínuas derrotas nos textos legais referentes à política educacional aprovada a partir do final dos anos 1980, a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (2001-2011). Essas derrotas foram significativas no que se refere aos princípios relativos à democratização da gestão e à participação popular no campo educacional.

Conforme Adrião e Camargo (2007), o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública defendeu, junto à Comissão Constituinte responsável pela elaboração do capítulo da educação, “o direito à população usuária (pais, alunos e comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais as quais estariam sujeitos” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 66). Foi aprovado na Constituição Federal de 1988, em relação à gestão democrática da educação, no artigo 206 que o ensino será ministrado com base no princípio da “Gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988). Analisando o que foi proposto pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o que foi aprovado na Constituição Federal de 1988, Adrião e Camargo (2007), destacam que

na redação aprovada (gestão democrática do ensino público na forma da lei), a manutenção da gestão democrática do ensino público, ao mesmo tempo que se configurou como conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão da educação, representou uma conquista parcial, na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada. Além disso, a idéia da gestão democrática do ensino não recebeu mais nenhuma referência ao longo do texto constitucional (p. 67).

Além do ensino privado ter sido excluído da definição da gestão democrática como princípio, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a legislação complementar deveria definir de forma mais precisa como esse princípio seria executado nas instituições públicas de ensino.

As propostas de democratização da escola pública defendidas pelas entidades educacionais e outros setores comprometidos com a democratização da sociedade, nos anos 1980, preservavam a ideia de participação e autonomia dos segmentos escolares numa perspectiva política cuja tomada de decisões deveria ser coletiva, sob financiamento estatal,

ou seja, público (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011). Segundo Hora (2007), buscava-se a autonomia da escola, a descentralização das decisões e a adoção da gestão colegiada.

A criação de conselhos escolares também fez parte do conjunto de reivindicações dos sujeitos políticos coletivos comprometidos com a democratização da sociedade, da educação e da gestão escolar. Esses conselhos deveriam se constituir como espaço coletivo de discussão e deliberações, representando um importante mecanismo de “democratização das relações de poder no interior da escola marcadamente hierarquizada e centralizada na figura do diretor ou de seus superiores” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 69).

A LDB, que começou a ser elaborada após a aprovação da Constituição Federal, deveria avançar na definição da gestão democrática da educação. Segundo Rodrigues (2004), o processo inicial de construção da LDB de 1996 aconteceu de maneira democrática e coordenada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, porém esse processo foi suprimido (RODRIGUES, 2004).

A consolidação do projeto neoliberal no Brasil, a partir do governo do presidente FHC, implicou no esvaziamento dos processos de democratização social alcançados até então. De acordo com Duriguetto (2007), as mudanças no mundo do trabalho e na intervenção do Estado, que trouxe uma nova agenda política baseada nos preceitos do neoliberalismo, eram contrárias às conquistas sociais e políticas dos trabalhadores reconhecidas, sobretudo na Constituição Federal de 1988.

No contexto da emergência do neoliberalismo no Brasil, a partir dos anos 1990, ocorreram processos de reforma do Estado e de reconfiguração das políticas econômicas e sociais em função do argumento neoliberal de que o responsável pela crise do capital era o Estado. Os neoliberais defendiam a necessidade da liberação do Estado dos gastos excessivos com políticas sociais e de reformá-lo para dotá-lo de maior eficiência e maior qualidade na oferta de serviços. Conforme Neves (2005), o Estado brasileiro, a partir da década de 1990, determinou a abertura do mercado nacional e o fim da reserva de mercado da informática, instituiu políticas de privatização das empresas estatais, desmontou o aparato de ciência e tecnologia e iniciou o desmonte das conquistas dos trabalhadores em relação às políticas sociais, precarizando-as e estimulando a sua privatização.

Durante o primeiro mandato, o governo FHC propôs a reforma do Estado como saída para a crise. As políticas sociais no plano da reforma do Estado foram consideradas atividades não exclusivas do Estado podendo ser atendidas pelo mercado ou, ainda, por parcerias com a sociedade civil organizada (BRASIL, 1995).

Segundo Duriguetto (2007), na proposta neoliberal, a autonomia da sociedade civil revela-se na esfera pública não-estatal que assume tarefas do Estado referentes às políticas sociais. Desse modo, as propostas de descentralização dos programas e serviços sociais vêm se dando através de parcerias com o terceiro setor, anunciado como espaço independente e autônomo.

Para Peroni (2003), as bases da política educacional dos anos 1990 se constituíram na tensão descentralização/centralização uma vez que, o Estado centralizou o controle, principalmente com os PCNs e avaliação em larga escala, enquanto descentralizou o financiamento da educação, sobretudo com o FUNDEF e os repasses de recursos financeiros diretamente para as unidades escolares. Para a autora, nos anos 1980, a democratização da educação tinha como eixos centrais a defesa da universalização do acesso à escola e a gestão democrática, visando à formação do cidadão. Nos anos 1990, segundo Peroni (2003) ocorreu uma mudança de foco, do direito à educação e da democracia na escola para a busca por maior eficiência para assegurar a qualidade, repassando responsabilidades para as escolas e terceirizando serviços.

A reforma educacional em curso a partir da década de 1990, no Brasil, segundo Krawczyk (2008), consubstanciou-se com a aprovação da LDB em 1996 que “definiu uma nova organização e gestão do sistema educacional e da unidade escolar” (p. 47), baseado no gerenciamento descentralizado. O objetivo dessa alteração consistia na “transferência de responsabilidades e atribuições, ampliando o espaço de iniciativa da escola e promovendo a autonomia escolar” (KRAWCZYK, 2008, p. 61). A autora explica que a demanda por maior autonomia da escola foi uma reivindicação dos educadores, sobretudo nos anos finais da ditadura militar, entretanto, nos anos 1990, o governo federal mediante várias estratégias, buscou concretizar essa autonomia, mas com sentido diverso do proposto nos anos 1980. Entre essas estratégias, a autora destaca a transferência de recursos diretamente às escolas, a normatização da gestão colegiada da escola e o fortalecimento do papel do diretor escolar (KRAWCZYK, 2008).

Prado (2012) destaca como políticas e programas implantados pelo governo federal brasileiro que adotou o princípio da autonomia da escola, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁶⁶ e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola)⁶⁷. Tais iniciativas do

⁶⁶ De acordo com o MEC, o PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do

governo federal reconheciam a atuação direta dos conselhos escolares e conselhos municipais de educação para o recebimento das verbas federais. E, ainda recomendavam à eleição direta das equipes gestoras das escolas e a construção dos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares.

A transferência de responsabilidades para a escola, eixo da reforma educacional dos anos 1990, anunciada como maior autonomia, em como referência a lógica neoliberal de descentralização, mas, também, aparentemente uma demanda dos educadores que lutaram pela democratização da educação e da gestão escolar nos anos 1980. Krawczyk (2008) explica que os setores progressistas buscavam, no final dos anos 1980 e início dos 1990, um processo de descentralização do poder decisório na esfera educacional que garantisse a participação social na produção de políticas públicas e na gestão das escolas. Para a autora, o que ocorreu no Brasil, a partir dos anos 1990, foi uma “recentralização/descentralização” no qual o Estado concentrou a direção e o controle do sistema e dividiu com a sociedade o provimento desse serviço (KRAWCZYK, 2008). A autora constata que,

na maioria dos municípios, as políticas de descentralização não geraram espaços coletivos de decisão concretizando-se como mera desconcentração das atribuições de suas secretarias de educação para as instâncias intermediárias e para as unidades escolares, sem romper com a centralidade do Executivo na tomada de decisões político-educativas e de controle dos recursos materiais (KRAWCZYK, 2008, p. 59).

A proposta de descentralização reivindicada, nos anos 1980, pelos educadores comprometidos com a democratização da educação não constava do projeto de reforma educativa que norteou a descentralização de responsabilidades e atribuições efetivada a partir dos anos 1990.

Segundo Adrião e Camargo (2007), a democratização dos processos de provimento do cargo de diretor de escola, também, foi reivindicada pelos sujeitos que lutavam pela democratização da educação e da gestão escolar nos anos 1980, como importante mecanismo para o combate de práticas clientelistas e patrimonialistas na escolha dos dirigentes escolares feita por indicação de políticos locais. De acordo com Silva (2011), as críticas apresentadas, pelos movimentos da área da educação sindicais e acadêmicas, ao mecanismo de

programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (BRASIL, 2014).

⁶⁷ O PDE Escola, segundo o MEC, é um programa de apoio à gestão escolar cujo objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão, por meio do repasse de recursos financeiros destinados a apoiar a execução do seu planejamento.

preenchimento da função de diretor por indicação política, “fizeram com que novos mecanismos fossem instituídos com a redemocratização da sociedade brasileira, a partir dos anos 1980, mas não impediram a manutenção dessa prática em vários estados e municípios” (SILVA, 2011, p. 97-98). A autora afirma que a forma de “preenchimento do cargo de diretor por eleições pode implicar nível mais alto de comprometimento do dirigente com a comunidade escolar e suas demandas ou, pelo menos, com o grupo que o elegeu” (SILVA, 2011, p. 98), porém, não garante de forma isolada a concretização de uma condução da escola baseado em processos mais democráticos (SILVA, 2011).

Nos anos 1980, segundo Prado (2012), em nome dos ideais democráticos, o vocábulo diretor escolar foi substituído na legislação e em produções acadêmicas pela expressão gestor. O termo gestor, em oposição a diretor, passou a significar

aquele que administra as tensões, que se envolve em todas as áreas da escola, que aproxima as questões burocrático-administrativas das pedagógicas e das pessoas, que delega poderes e tarefas, enfim, aquele que enxerga as especificidades da administração escolar para além da administração empresarial e que é (ou deveria ser) ‘democrático’ (PRADO, 2012, p. 24).

Para Prado (2012), apesar da mudança semântica do termo diretor para gestor, o novo termo não teria poder para instituir a gestão democrática e romper com as práticas autoritárias desenvolvidas nas escolas públicas. Assim, foram mantidas as práticas de escolha dos dirigentes escolares por meio de indicação política.

Em relação à gestão escolar democrática, o artigo 14 da LDB 9.394/1996, define que os sistemas de ensino ao regulamentarem a gestão democrática deverão considerar os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. O artigo 15 define que cabe aos sistemas de ensino assegurar às escolas públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (BRASIL, 1996). Pelo exposto, a LDB/1996 reconheceu a participação dos segmentos da comunidade escolar e local via conselhos na escola, no entanto, não avançou na definição das formas em que essa participação deveria ocorrer, delegando aos sistemas estaduais e municipais tal regulamentação.

O modelo de gestão democrático da escola fundamenta-se na construção de uma sociedade participativa, transparente e a democrática. Uma gestão tem características

democráticas quando a participação da comunidade escolar acontece na partilha do poder (PARO, 1997) e essa atuação não pode se restringir à execução de atividades na escola.

Na gestão democrática toda a comunidade se responsabiliza pela gestão da escola, de modo que “docentes, pais, alunos e a comunidade na qual a escola está instalada participam da discussão sobre as questões pedagógicas, financeiras e organizacionais” (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2012, p. 94). Nessa proposta, a “comunidade escolar, coordenada pelo seu diretor, e atenta ao contexto das mudanças sociais, deve constantemente refletir sobre o papel da educação escolar, no momento em que estabelece as diretrizes e o planejamento das atividades escolares (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2012, p. 95). Para os autores, na concepção democrática, a atuação do diretor visa propiciar a participação da comunidade e implementar o que foi determinado por ela no conselho de escola e no Projeto Político Pedagógico.

A gestão democrática, como analisa Castro (2007), tem como fundamento o envolvimento efetivo e a participação de todos os sujeitos na tomada de decisões do processo administrativo e pedagógico da escola. Para a autora, a ampliação da participação coletiva é uma estratégia que pode possibilitar a superação da administração autoritária vigente nas escolas. Nessa proposta, segundo a autora, o projeto político-pedagógico tem papel fundamental como instrumento de articulação da comunidade escolar e da organização da escola, tendo em vista os objetivos educacionais.

Uma dimensão importante da gestão democrática consiste na participação da comunidade escolar e local nas decisões acerca da escola. Assim, é fundamental “a participação de todos os componentes da comunidade escolar nos processos decisórios e a existência de um amplo processo de informação em que todos tenham conhecimento do que acontece no interior da instituição e suas relações externas” (HORA, 2007, p. 50). Para que se efetive uma gestão comprometida com a democratização da escola, a participação e o acesso à informação são elementos básicos a serem vivenciados para além dos discursos.

A participação dos segmentos escolares busca assegurar a autonomia da escola e, conforme Lima, Prado e Shimamoto (2011), deve ser conquistada nos aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos, num processo real de descentralização e não apenas de desconcentração de tarefas, como proposto pela reforma educativa a partir dos anos 1990. A participação não pode ser confundida com a presença da comunidade escolar em eventos na escola ou apenas no dia da eleição para gestor. Informações não apenas gerais em reuniões esporádicas, mas que permitam a participação dos sujeitos envolvidos na vida escolar de

forma consciente em questões administrativas, políticas e pedagógicas. Conforme os autores, a participação da comunidade escolar não visa à manutenção da escola, mas organizar a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011).

A participação da comunidade na escola é um caminho que se aprende na prática, na vivência do processo democrático (PARO, 1997). Para Demo (2001, p. 18), “participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir a ser, sempre se fazendo.” Portanto, constitui-se como um permanente e necessário desafio, uma conquista processual que não pode ser outorgada. De acordo com Bordenave (1992), participação é um processo que permite o desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição do poder.

Concordamos com Prado (2012) que a gestão democrática também é um processo de aprendizagem, assim como a possibilidade de aprender a participar, sobretudo se considerarmos as práticas autoritárias com as quais sempre estivemos em contato nas instituições sociais brasileiras. A gestão democrática da escola visa, em última instância, mudanças na sociedade. “É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 7).

A partir da década de 1990, no bojo da reforma da educação, a concepção de gestão democrática da escola, foi resignificada ganhando, segundo Lima, Prado e Shimamoto (2011), características da gestão compartilhada. Nesse modelo, segundo os autores, os sujeitos objetivam fazer parte de um poder já instituído e não assumi-lo, tornando-se aliados do Estado na fiscalização de suas políticas e não assumindo o controle sobre o mesmo. Para os autores, a gestão compartilhada propõe uma participação da sociedade no sentido colaborativo, voluntarioso e fiscalizador por meio do setor público não-estatal.

Nessa lógica de participação da comunidade escolar, os sujeitos fazem parte de um poder já instituído, abdicando o poder de controle sobre o Estado, assumindo o papel de fiscalizador das políticas do Estado e colaborador nas necessidades da escola e da sociedade como um todo. De acordo com Conti, Riscal e Santos (2012), no contexto dos anos 1990, após o autoritarismo dos anos de ditadura militar, o Brasil passou por uma reestruturação das relações de poder entre governantes e sociedade, mediante os ideais neoliberais que trouxeram a tona uma concepções distinta de gestão democrática, a gestão compartilhada.

A gestão compartilhada está fundada nos princípios da gestão gerencial, ao buscar tornar a escola mais eficiente e menos onerosa para o poder público. Para Conti, Riscal e Santos (2012), a gestão gerencial tem suas bases na concepção de qualidade total cuja origem se deu na esfera produtiva industrial. O gerencialismo configurou-se como uma tendência mundial num contexto de crise do capital para recuperar suas taxas de lucratividade e crescimento a partir da crise do final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Segundo Castro (2007, p. 132), os organismos internacionais tiveram papel importante na “difusão do consenso sobre o novo modelo de gestão”, bem como na disseminação de reformas para a modernização da gestão escolar considerada ineficiente para os novos tempos globalizados e neoliberalizados. Nos países da América Latina, a partir dos anos 1990, esse novo modelo de gestão, com foco na descentralização e autonomia, foi implantado no contexto de fortalecimento da ideologia neoliberal.

Conforme Castro (2007), “o modelo gerencial para o serviço público foi importado da iniciativa privada” (p. 124) e visa aumentar a eficiência e efetividade dos órgãos e agências do Estado. Para a autora,

a reforma gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa, concedendo-se, assim, maior autonomia as agências e departamentos (CASTRO, 2007, p. 124).

As características do modelo gerencial na educação, segundo Castro (2007), são a flexibilização da gestão por meio da diminuição da burocracia e dos níveis hierárquicos, a descentralização que aumentaria a autonomia de decisões do gestor e a participação dos atores que integram o processo educacional. Porém, os termos descentralização e autonomia num contexto de reformas neoliberais de redefinição do papel do Estado nas políticas sociais, assumiram significados de desconcentração do poder e não uma efetiva participação da comunidade escolar em todo o processo educativo (CASTRO, 2007), como reivindicado pelos educadores e suas entidades nos anos 1980.

De acordo com Castro (2007), a lógica gerencial busca responsabilizar os gestores pelas ações desenvolvidas na escola, e, também, propõe o protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores na tomada de decisões da escola, a partir do pressuposto de que a participação efetiva desses atores é uma forma de garantir a melhoria do processo educacional (CASTRO, 2007). A administração gerencial adentra a escola pública com foco nos resultados, na

elevação dos índices educacionais e na busca por uma escola eficaz liderada pelo gestor escolar (SHIROMA; SANTOS, 2013).

A descentralização ou desconcentração das atividades centrais para as unidades subnacionais, juntamente à flexibilidade e participação dos atores no processo educacional são características da incorporação do modelo gerencial à gestão educacional (CASTRO, 2007). Nessa concepção de gestão escolar, de acordo com Conti, Riscal e Santos (2012), a prática escolar deve ser pautada por atividades de natureza mensurável e passíveis de rápida verificação. A educação é concebida como treinamento para a preparação de recursos humanos para o desenvolvimento social. O dirigente escolar nessa concepção chama-se gestor e

deve ser um líder, que troca o poder de comando do diretor tradicional pela capacidade de influenciar e mobilizar a comunidade escolar. Deve ser um líder de equipe, capaz de ouvir, apreciar e usar as capacidades de cada um de seus integrantes, fazendo uso das informações que recebe. Procura valorizar as perspectivas e opiniões de todos para garantir a colaboração do grupo (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2012, p. 93).

O papel do gestor deve guiar-se pelo objetivo de melhorar o desempenho da escola, elevando sua posição nos resultados de avaliações externas, por isso deve garantir que os professores, pais, alunos e funcionários ajudem no cumprimento das metas estabelecidas pelos órgãos de educação superiores (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2012). A comunidade escolar é convidada a, juntamente com a direção escolar, “prestar contas e assumir a responsabilidade pública pelos resultados da escola” (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2012, p. 94). No modelo de gestão compartilhada da escola há uma divisão de responsabilidades entre a escola e a comunidade escolar guiada pela busca da escola eficiente e gestão pautada nos resultados sob a lógica gerencial.

Segundo Souza (2001), o termo gestão compartilhada consiste em uma proposta na qual seu êxito está relacionado à participação da comunidade assumindo financeiramente o atendimento das necessidades das escolas e em sua atuação executando tarefas e responsabilidades relativas à manutenção da escola. Essa concepção está ancorada nos princípios do voluntariado e da participação no nível da execução e amparada na lógica dominante da racionalidade econômica que busca mais eficiência na educação a um menor custo.

A proposta de gestão compartilhada está articulada “a uma concepção de ‘democracia mínima neoliberal’, onde o Estado se afasta paulatinamente das atividades educacionais,

passando-as para a comunidade” (SOUZA, 2004, p. 63). Numa sociedade cujo ideário neoliberal é hegemônico, há uma baixa participação da população na sociedade política e há predominância da democracia representativa em detrimento da participativa direta (SOUZA, 2004).

Para Lima, Prado e Shimamoto (2011), gestão compartilhada é uma prática política contraditória em relação à prática democratizadora, já que sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar e pelo seu abandono, buscando compartilhar a manutenção e não o poder de decisão. Segundo os autores, a gestão compartilhada esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola, impulsionando a comunidade escolar a estabelecer uma relação de parceria com o Estado.

A ressignificação da concepção de gestão escolar democrática, a partir dos anos 1990, se alinha ao princípio da gestão eficiente, que orienta a reforma do Estado brasileiro. Esse princípio foi fomentado nas instituições escolares e nas secretarias de educação por meio da gestão escolar, impactando no funcionamento das escolas que deveriam passar a convocar a comunidade a participar na resolução de problemas sociais em nome da cidadania ativa (SHIROMA; SANTOS, 2013).

Esse modelo de gestão das escolas e dos sistemas de ensino coaduna com o projeto societal do neoliberalismo de Terceira Via que se propõe a formar subjetividades sob uma crescente lógica de responsabilização e do voluntariado, surgindo a perspectiva de participação via *empoderamento*, que muito está ligada à noção de combate à pobreza. Com a reforma do Estado, a partir da década final do século XX, foi instituído um novo setor do Estado, denominado de público não estatal. Nesse espaço, as entidades do terceiro setor atuam de forma legítima nas áreas sociais. Segundo Montañó e Duriguetto (2010), o *empoderamento* pode ser considerado como um dos projetos sociais contemporâneos que se aproxima das propostas do terceiro setor. Assim, “a idéia do *empoderamento* se pretende como um processo que, sem combater nem alterar o poder (econômico, político, intelectual) concentrado nas classes hegemônicas, poderia ampliar o poder das massas empobrecidas” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 308).

Consideramos que o princípio do *empoderamento* objetiva um aparente aumento de poder de decisão dos empoderados, porém de forma focalizada nas necessidades mais imediatas e pontuais, neutralizando as possibilidades da constituição de formas de organização que possam vir a fortalecer a ação coletiva autônoma, pois volta-se mais à

responsabilização dos sujeitos e menos à alteração nas relações de forças existentes na sociedade capitalista.

Em pesquisa sobre estratégias gerenciais na escola, Castro (2007, p. 7) afirma que o empoderamento configura-se como uma estratégia da gestão pública gerencial, presente na gestão educacional, que caracteriza-se por buscar um maior protagonismo da comunidade educativa local para que esta assuma um papel mais estratégico na administração da escola. Porém, na estratégia gerencial de empoderamento, as relações instituídas nas instâncias de participação da escola, colegiados, conselhos escolares e outras, na prática, não revelam um compartilhamento do poder e na tomada de decisões.

Segundo Castro (2007), o compartilhamento de algumas responsabilidades com os sujeitos que estão envolvidos no cotidiano escolar não chegou às escolas acompanhado de recursos suficientes e apoio técnico, administrativo e pedagógico para que se tornasse de fato autônoma (CASTRO, 2007). A cultura de gestão centrada na escola, que deve responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento, faz parte do conjunto de orientações recomendadas pelo Banco Mundial para transformar as escolas públicas em escolas eficazes. Na lógica de gestão das escolas eficazes, ocorre uma metamorfose na natureza da participação política, diluindo a participação crítica contestadora e promovendo a participação operacional, conforme o que é proposto pelas diretrizes políticas dos organismos internacionais (SHIROMA; SANTOS, 2013).

Para Nogueira (2005), a participação, nesse modelo, é convertida em recurso gerencial, “instrumento para solidarizar governantes e governados, para aliviar e agilizar a ação governamental, para compartilhar custos e decisões, para reduzir atritos entre governo e sociedade” (p. 141).

Segundo Paro (1997), a participação da comunidade na execução de atividades não deve ser secundarizada, porém há a necessidade de sua participação nas decisões que envolvem a dinâmica escolar. Participar na execução não pode ter um fim em si mesmo.

De acordo com Lima, Prado e Shimamoto (2011), há uma ilusão de participação concretizada no participacionismo que requer uma gestão compartilhada. Compartilhar a gestão, nesse contexto, implica em assumir a execução de ações no âmbito escolar e não deliberar sobre elas. Pelo exposto, observa-se que gestão democrática e compartilhada não possuem o mesmo sentido. Enquanto na gestão democrática existe a defesa da construção de uma sociedade justa e igualitária, a proposta de gestão compartilhada se alinha a princípios

gerenciais nos marcos do projeto neoliberal de Terceira Via vinculado a manutenção da sociedade capitalista e a focalização das políticas sociais.

Na concepção de gestão democrática, a educação é compreendida como prática social e política que deve permitir a crítica da sociedade capitalista, havendo um compromisso com a democratização e transformação social (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2012). Destacamos o compromisso com a transformação social como uma importante diferença entre o modelo de gestão democrática e o modelo de gestão compartilhada.

O modelo de gestão escolar tradicional se expressa de forma imbricada tanto na tentativa de implantação do modelo de gestão escolar democrático como no compartilhado. Esse modelo se caracteriza pela centralidade da direção escolar e por uma atuação do conselho escolar reduzida às questões de gerenciamento dos recursos financeiros e de prestação de contas. Tem seus princípios baseados na administração empresarial clássica. Segundo Hora (2007), no Brasil, há uma relação estreita entre administração escolar e a administração de empresas. A teoria clássica, uma das principais escolas de administração do século XX, baseia-se nos estudos de Frederick W. Taylor, sobre a administração científica, de Henri Fayol, sobre a administração geral, e de Max Weber, sobre a administração burocrática. O primeiro tem como característica o estabelecimento do controle sobre o trabalho e o segundo, realça a divisão do trabalho, a autoridade, a disciplina, a centralização e a hierarquia. O terceiro enfatiza a separação entre o planejamento e a execução (HORA, 2007).

Os princípios da administração científica, de acordo com Oliveira, Lima e Sá (2009), foram, primeiramente, a produção racionalizada, a supervisão estreita e contínua, a obediência hierarquicamente estruturada e a divisão de tarefas. Para as autoras, embora tais teorias se refiram à administração de empresas, ocorreu uma adaptação dessa teoria para a gestão da escola. As características desse modelo de gestão aplicado na escola se revelam nas marcas do poder centrado no diretor, nas relações de subordinação e diferentes níveis de poder entre os membros escolares e a ênfase na divisão do trabalho. De acordo com Prado (2012, p. 23), no Brasil, foram características marcantes do período considerado como clássico da administração escolar, dos anos 1960, auge do regime militar até os anos de abertura política, “a burocracia, a estrutura verticalizada, o excesso de formalismo e a centralização do poder nas mãos do diretor”.

Segundo Paro (2005, p. 19), “uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulados com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à democracia”. Para o autor, na estrutura formal de

nossa escola pública prevalecem as relações hierárquicas de mando e submissão em detrimento de relações horizontais. Desse modo, no sistema da gestão escolar no nosso país, tem prevalecido marcas hierárquicas que coloca todo o poder nas mãos do diretor. O poder centralizado nas mãos do diretor se configura, segundo o autor, como um obstáculo à constituição de uma gestão democrática.

De acordo com Conti, Riscal e Santos (2012), no modelo de gestão escolar baseada na administração tradicional a realidade é vista como algo estável e homogêneo e o comportamento humano como previsível, sendo possível uma uniformidade nas ações. Para os autores, nesse modelo,

Há uma concepção hierárquica de administrador, segundo a qual o diretor, que ocupa o topo, é o principal responsável por adquirir e gerir os recursos necessários para o funcionamento da escola e seu papel é dirigir e estabelecer as metas e estratégias adotadas por todos os demais membros da escola. A participação da comunidade é reduzida a doações para ajudar no orçamento da escola e a reuniões de avaliação dos filhos (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2012, p. 92).

Frente à autoridade centrada na direção da escola, os alunos e demais membros da comunidade escolar, assumem uma “atitude receptiva” (CONTI; RISCAL; SANTOS, 2012), caracterizada pela ausência de comunicação entre esses membros. Nesse modelo, a participação se expressa de forma passiva. De acordo com Lima (1988), a natureza da participação é passiva quando percebemos “comportamentos de desinteresse ou alienação de responsabilidades e de possibilidades de participação” (LIMA, 1988, p. 70). O alheamento dos envolvidos com a gestão escolar, no que se refere a sua possibilidade de intervenção na realidade, não deve ser atribuído à própria comunidade, mas, a um conjunto de circunstâncias históricas que marcam a formação social brasileira (SOUZA, 2004). Ainda que a escolha dos diretores escolares se faça mediante eleições, isso não impede que “a condução do processo administrativo e pedagógico da escola se reduza ao tradicional, conservador, capataz do Estado, ou preposto (...)” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 8).

Nesse modelo, a participação ocorre nos momentos em que a direção convida docentes, funcionários, pais e alunos a participarem de eventos ou reuniões. Destacam-se, também, a presença da comunidade nas festas comemorativas, eventos para arrecadar recursos para a escola e em reuniões do conselho escolar para homologar decisões já tomadas.

O modelo de gestão escolar tradicional enquanto centraliza o poder de decisão da escola na figura do diretor escolar, reduz as possibilidades da construção da gestão

democrática e da formação política dos sujeitos que fazem a escola numa perspectiva da participação autônoma e reivindicativa.

No item a seguir, a pesquisa identifica e analisa os modelos de gestão escolar e de participação apontados pelos sujeitos do estudo nas escolas rurais de Campina Grande que adotaram o PEA no período de 2002 a 2012.

4.2 A concepção de gestão escolar do PEA

A apresentação e discussão dos resultados da pesquisa foram organizadas da seguinte forma: em cada categoria foi anunciada a concepção que prevaleceu entre os entrevistados em relação às três concepções de gestão escolar e às formas de participação na escola inerentes as concepções consideradas nesse estudo. Em seguida, destacamos trechos das entrevistas que demonstram essa visão, realizando ao final, uma análise dos resultados apresentados.

Para compreender a concepção de gestão escolar do PEA, questionamos os sujeitos entrevistados sobre a proposta de gestão escolar desse Programa e sobre a sua implementação na escola. As entrevistas demonstraram um amplo uso dos termos gestão democrática e participação, porém, ressignificados.

No geral, percebemos uma falta de clareza quanto à concepção de gestão escolar do PEA apresentada pelos sujeitos da pesquisa que ficou evidenciada nas frases interrompidas de 50% dos entrevistados diante da pergunta sobre a proposta de gestão escolar do PEA. Como no relato da Diretora 1 que, ao responder a pergunta, interrompeu sua fala, repetiu a pergunta e em seguida informou não saber indicar a proposta de gestão do Programa. Ela afirmou: “Do programa? Olha eu não tenho muita [clareza], assim para tratar especificamente da proposta de gestão do Programa. Porque, quando eu fui, nesse período que eu fui gestora, nessas três escolas, a minha forma de trabalhar como gestora não tinha diferença” (D1).

Bardin (1977, p. 100) classifica as interrupções na fala de um sujeito como índices retidos, que se revelam por expressões como “Hã, frases interrompidas, repetição, gaguez, sons incoerentes”. Consideramos que esses índices retidos, na entrevista com metade dos sujeitos, expressaram a dúvida ou desconhecimento dos respondentes quanto à proposta do Programa de gestão escolar. Diante dessa situação, na maioria das entrevistas, a questão foi reformulada, perguntando por quem e como eram tomadas as decisões no âmbito da gestão escolar. Em algumas entrevistas alguns sujeitos não responderam ao que foi solicitado.

Quando questionados sobre a proposta de gestão escolar presente no PEA, 41,66% dos entrevistados indicaram a concepção de uma gestão compartilhada, ao apontarem a atuação de segmentos da comunidade escolar, sobretudo dos estudantes, na execução de atividades referentes à manutenção da escola. Como se pode observar no relato da Supervisora 1, “a proposta da gestão? [pausa] Porque ela [a gestão escolar] teve que se abrir *pra* o aluno, *pra* os pais, *pra* os professores também executarem diferentes tarefas (...) (S1). As diferentes tarefas que a Supervisora 1 menciona em seu relato se referem às atividades propostas pelo PEA para os estudantes e a comunidade escolar. Tais atividades fazem parte dos elementos e instrumentos do PEA referentes aos elementos curriculares do PEA, Colegiado Estudantil e Escola e Comunidade, e os instrumentos para sua realização.

O Colegiado Estudantil, formado pelos comitês de trabalho, tem como instrumentos: o Livro ata do Colegiado Estudantil para os alunos registrarem as reuniões que realizarem no Colegiado e comitês. A ficha de controle de frequência na qual os alunos marcam sua presença todos os dias ao chegarem na escola e contabilizam as faltas dos colegas. A caixa de sugestões e de compromisso onde os alunos podem depositar sugestões e seus compromissos para com a escola. O cartaz de combinados que fica exposto na sala de aula exibindo os combinados feitos entre o professor e a turma para o bom andamento das aulas. São instrumentos do elemento Escola e Comunidade, a Assembléia Geral que deveria conter caráter deliberativo por reunir o Conselho Escolar e demais membros da escola. O Dia das Conquistas seria um momento mais festivo de apresentação das conquistas da escola e comunidade. As Oficinas consistiam em encontros com pessoas da comunidade para a demonstração, para os alunos, de seu trabalho. As Palestras e os Eventos de Integração Social buscavam promover momentos de discussão de temas relevantes e momentos de diversão para a comunidade (BRASIL, 2009b).

A Coordenadora 1 informou que a proposta de gestão “era, dividida com os alunos” (C1) por meio dos comitês de trabalho. A Professora 2 destacou que a proposta era de “uma gestão partilhada” (P2), considerando como gestão partilhada o fato da gestora de sua escola administrar três escolas e, desse modo, compartilhar a gestão entre as três escolas. Essa visão revela uma confusão e desconhecimento da docente em relação à concepção de gestão compartilhada.

A identificação da aproximação da concepção do PEA, nas escolas rurais campinenses de 2002 a 2012, com a proposta de gestão compartilhada se refere à descentralização/desconcentração de atividades apenas no nível da execução de tarefas. O

compartilhamento da gestão com os alunos, segundo os relatos dos entrevistados, aconteceu por meio do trabalho dos comitês, ou seja, desenvolvendo tarefas relacionadas aos comitês de trabalho do Colegiado Estudantil. A participação da comunidade ocorreu por meio de sua inserção em atividades como na colaboração na preparação da merenda, em mutirões para recuperar o prédio escolar, na criação de hortas na escola, na demonstração de um trabalho artesanal, o que não garantiu a participação nas deliberações da gestão escolar.

Com relação à gestão escolar democrática, concepção proposta pelo PEA, 33,35% dos entrevistados indicaram que a proposta de gestão do PEA estava fundada na garantia da participação do Conselho Escolar e dos membros da escola nos processos de tomada de decisão. Nos depoimentos dos entrevistados, percebe-se a concordância com uma gestão democrática, como consta nos trechos abaixo,

(pausa longa) [...] a gente tinha o Conselho Escolar também na escola, né. As decisões eram assim, eram conjunta, era conjunta (D2).

Olha, a Escola Ativa ela sugeria uma... uma gestão participativa, onde essa gestão pudesse ter a participação dessa comunidade e também como participantes o Governo Estudantil. É, enfim, formando todo um... toda uma gestão participativa com esses personagens da comunidade escolar (S2).

Eu tentei trabalhar muito assim, tentar uma democracia mesmo nas escolas [...] liberdade [para que todos pudessem expressar suas idéias e opiniões] e combinar tudo, fazer tudo combinado. Então nada de centralizar os problemas, tudo eu sempre procurei dividir com todos (D4).

A concepção de gestão tradicional foi, também, identificada na pesquisa, por meio dos depoimentos que expressaram a existência da centralização do poder na direção da escola e da reduzida participação da comunidade escolar, da atuação do conselho escolar restrita às questões do gerenciamento dos recursos financeiros e da participação passiva dos estudantes e da comunidade escolar e local. Dos entrevistados, 25% revelaram aproximações com o modelo de gestão escolar tradicional, como se pode observar nos trechos a seguir:

A proposta era de uma gestão participativa envolvendo a comunidade. A gestão participativa não acontece na maioria das escolas. A maioria vivenciou aquela realidade de uma gestora para mais de uma escola assim a participação na gestão ficou comprometida (C2).

A gestão escolar, assim, como a gente conhece, ou que deveria acontecer uma gestão de forma mais democrática, pouco acontecia. [...] não existia uma gestão assim de forma participativa na escola com que a comunidade escolar realmente fosse ouvida, as necessidades fossem discutidas e atendidas. [...] as decisões eram tomadas mais pela gestão, pela pessoa da gestora (S3).

Os relatos revelam que, apesar da tentativa de desenvolver uma gestão participativa da escola, o que foi vivenciado aponta a centralização do poder de decisão na direção das escolas e a baixa participação dos segmentos de pais, professores, funcionários e estudantes nas deliberações da escola.

4.3 Atuação do Conselho Escolar

Para o PEA, o Conselho Escolar “constitui-se num espaço vital para a formação participativa de todos os segmentos do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2009b, p. 43). Sendo assim, é necessária a participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola, na definição e organização de tarefas administrativas e na gestão dos recursos da unidade escolar (BRASIL, 2009b).

As entrevistas demonstram que a maioria das escolas tinha conselhos escolares (64,26%), ainda que, em algumas escolas, administradas por uma mesma diretora escolar⁶⁸, houvesse um conselho para cada três escolas (28,56%). Segundo os entrevistados, os conselhos já existiam nas escolas antes do PEA e não passaram por mudanças após sua implantação.

Quanto às atividades desenvolvidas pelo Conselho Escolar, 91,66% revelaram que se resumiam ao gerenciamento e à prestação de contas dos recursos provenientes, sobretudo, do PDDE. Sobre essas atividades do Conselho Escolar, os entrevistados destacaram,

Infelizmente, o conselho escolar funcionava com a mesma característica dos conselhos das escolas urbanas, ou seja, apenas para gerir os recursos que chegam à escola. Não é nem gerir na verdade, é o professor (o presidente do conselho) e o gestor assinarem cheques e fazerem as compras. Então, não tenho conhecimento de nenhuma atividade desenvolvida pelo Conselho Escolar (C2).

A gente conversa mais [nas reuniões do Conselho Escolar] sobre a prestação de contas, com relação às verbas. Também, a gente nunca teve um problema, assim, sério que precisasse do conselho escolar atuar pra resolver (D4).

Esses conselhos [escolares] eles se reúnem mais assim quando da chegada de recursos, e, no final [do ano letivo] *pra* organizar as prestações de conta. Então, os conselhos das escolas se resumem a recursos (S2).

⁶⁸ As escolas que eram administradas por uma mesma diretora localizavam-se próximas uma das outras e faziam parte do mesmo núcleo escolar da SEDUC/CG.

Infelizmente, os conselhos escolares não se reúnem com frequência. Só em caso de necessidade, principalmente, quando há compras a fazer ou quando tem alguma verba para administrar. Alguns conselhos fazem prestação de contas no final do ano letivo à comunidade escolar (S4).

Mesmo diante da proposta do PEA de gestão participativa e democrática e do papel do conselho para sua implantação, o Conselho Escolar nas escolas rurais do PEA investigadas se resumiu à gerência dos recursos financeiros, à elaboração das atas e à realização de compras pela presidente ou pela diretora, que os coordenavam.

De acordo com 50% dos respondentes, as reuniões ocorriam, no máximo, duas vezes ao ano ou quando havia uma necessidade urgente. Esse dado indica um número bastante reduzido de reuniões dos conselhos escolares por ano, revelando que essa instância não se constituiu como importante na dinâmica cotidiana da gestão e da vida da escola.

Em relação aos temas discutidos nas reuniões do Conselho Escolar, uma diretora revelou que a pauta de discussão do conselho se direcionava à prática de uma gestão democrática. Conforme a Diretora 1,

[...] o que a gente discutia nessas reuniões era justamente as demandas da escola, as necessidades da escola e também a gente discutia como poderíamos estar dinamizando as ações para que *pudesse* resolver as pendências da escola e, também, como iríamos usar os recursos que eram destinados à escola. E outra coisa que a gente discutia nessas reuniões eram as reivindicações com relação à merenda que as crianças faziam (D1).

Ainda que tenham ocorrido práticas e momentos de gestão democrática nas escolas com relação à atuação do Conselho Escolar, como relatado acima, o que prevaleceu nas escolas pesquisadas, de acordo com os entrevistados, foi uma reduzida atuação dos Conselhos que não alterou sua dinâmica após a implantação do PEA. O PEA propõe um modelo de gestão democrática, cuja instância de articulação é o Conselho Escolar, responsável pela mobilização e organização da representação estudantil. Desse modo, a atuação mais ativa do Conselho Escolar seria fundamental para o desenvolvimento da gestão democrática. No entanto, tal configuração do Conselho Escolar não foi confirmada pelos sujeitos entrevistados. De acordo com a percepção dos entrevistados, nas escolas rurais de Campina Grande, os temas e a dinâmica dos conselhos estiveram limitadas às questões financeiras. Essa limitação dificultou o desenvolvimento de uma participação autônoma da comunidade escolar na organização administrativa, pedagógica e financeira da escola reduzindo as possibilidades de construção de uma gestão mais democrática nas instituições pesquisadas.

4.4 Participação estudantil

A participação dos estudantes, bem como dos pais, professores e funcionários, ou da comunidade escolar, foi investigada quando foi questionado os sujeitos da pesquisa sobre os espaços de participação previstos pelo PEA e os que foram implementados nas escolas.

Em relação à participação estudantil foi revelada uma atuação colaborativa dos estudantes na execução de atividades e tarefas visando contribuir para a melhoria das condições de funcionamento da escola. 85,75% dos entrevistados apontaram que os estudantes do PEA foram mobilizados a participar na Gestão Estudantil por meio dos comitês de trabalho, auxiliando nos eventos escolares⁶⁹ e nos demais elementos e instrumentos do Programa, como a ficha de frequência, o caderno de confidências, o croqui e a maquete da comunidade, o calendário agrícola, o Dia das Conquistas, os cantinhos de aprendizagem, entre outros.

A Gestão Estudantil, também chamada no PEA de Governo ou Colegiado Estudantil, contava com a colaboração dos estudantes nas atividades dos comitês. Segundo os entrevistados, o Comitê da Merenda geralmente auxiliava na organização da fila, no informe do cardápio do dia, na higienização das mãos dos alunos, no recolhimento dos pratos e talheres usados na merenda. O Comitê da Organização auxiliava os professores em sala de aula com a preparação do material utilizado nas aulas, na arrumação do espaço e até na limpeza do ambiente. O Comitê da Recepção tinha a responsabilidade de receber os visitantes da escola com músicas nos eventos. O Comitê da Recreação desenvolvia atividades com os alunos durante os intervalos das aulas. Cada comitê colaborava nas atividades correspondentes ao seu tema.

Nos eventos escolares, de acordo com os depoimentos, os alunos contribuía na divulgação, na recepção dos convidados e nas apresentações organizadas pelos professores de acordo com os temas trabalhados. Contribuíam, também, nos elementos e instrumentos do PEA, marcando sua presença na ficha de frequência exposta na sala de aula, buscando materiais para os Cantinhos de Aprendizagem, desenhando o mapa de sua comunidade para expor na sala e buscando informações sobre sua comunidade. Alguns trechos das entrevistas expressam como os estudantes foram mobilizados a participar na escola:

⁶⁹ Os eventos eram geralmente referentes às datas comemorativas e à realização do Dia das Conquistas.

Eles foram estimulados a participar por meio do Governo Estudantil, dos eventos (C2).

No período em que se estava organizando os comitês, preparando para a escolha do Governo Estudantil, durante todo aquele processo (...) nos comitês que eram previamente trabalhados naquele período e eles ficavam o ano todinho atuando (D1).

Os elementos da Escola Ativa têm a frequência *né* que eles marcam no dia que vem, no dia que falta, tinha também o caderno de confiança [...] o croqui, a maquete da comunidade. Tinha o calendário agrícola, que eu convidava os alunos entrevistaram alguns agricultores *pra* saber como era a época do plantio [...]. No final do ano, tinha o Dia da Conquista. E, nos comitês, eles exerciam as funções deles, tinha o comitê de horta, da merenda, tinha o de recreação (P1).

É através do Governo Estudantil e da participação nos comitês de aprendizagem, *né*. Nós tínhamos Comitê da Recepção, Comitê de Merenda, Comitê da Limpeza, Comitê da Horta. Enfim, nós tínhamos vários comitês que formavam o Governo Estudantil (S2).

Esses estudantes foram mobilizados através dos elementos da gestão estudantil, principalmente, escola e comunidade e na formação e manutenção dos Cantinhos de Aprendizagem (S4).

A mobilização dos estudantes para a participação na gestão da escola, no sentido da gestão democrática, segundo 21,46% dos entrevistados, aconteceu, por meio da Gestão Estudantil que adquiriu um caráter reivindicativo quando foi realizado o Encontro dos Presidentes do Governo Estudantil das escolas rurais. Nesse encontro, os estudantes sintetizaram e puderam apresentar as demandas das suas escolas aos representantes da SEDUC-CG e da prefeitura municipal de Campina Grande. As principais reivindicações apresentadas pelos estudantes, de acordo com as entrevistas, foram em relação à melhoria da merenda escolar⁷⁰, à ausência da diretora na escola e às melhorias na infraestrutura da instituição.

Destacamos abaixo trechos das entrevistas que demonstram a participação estudantil de forma reivindicativa,

Tivemos a oportunidade de vivenciar um encontro dos presidentes [das escolas rurais com o PEA]. Eles saíram da zona rural, vieram pra cá [para a cidade] e a gente fez um momento de encontro com os presidentes, com as reivindicações que eles queriam *pras* escolas e foi muito interessante essa participação (C1).

⁷⁰ Em relação à merenda escolar, de acordo com os entrevistados, os alunos reivindicavam sua melhoria em relação ao cardápio e que fosse servida todos os dias.

Eles reivindicavam através de cartas mudanças na merenda, mudanças de merendeira. Faziam questionamentos às gestoras porque não iam à escola etc. (C2).

Com relação à infraestrutura da escola houve a participação efetiva das crianças com relação à melhoria da infraestrutura. Isso foi uma demanda da comunidade que as crianças levaram para a direção da escola e para a Secretaria de Educação. Com relação à melhora da merenda, foi uma demanda deles também. Houve a participação deles, principalmente, no tocante a ter merenda todos os dias (D1).

O Encontro dos Presidentes⁷¹ do Colegiado Estudantil das escolas multisseriadas de Campina Grande foi um momento importante promovido pela equipe da coordenação municipal do PEA, com o apoio dos professores e diretores escolares. Nesse evento, os representantes dos estudantes de todas as escolas puderam apresentar suas propostas de melhoria das escolas e até de suas comunidades (CAMPINA GRANDE, 2006; 2007). No primeiro e segundo encontros, realizados respectivamente em 2006 e 2007, estiveram presentes autoridades municipais como o secretário municipal de educação, a secretária adjunta de educação do município e representantes do prefeito municipal. A falta de resposta da Prefeitura e da SEDUC-CG às reivindicações dos estudantes, representados pelos presidentes do Governo Estudantil das escolas, impactou no desestímulo dos alunos desse coletivo e da própria equipe organizadora do evento. Diante dessa situação, a coordenação municipal do PEA decidiu pela não continuidade dos encontros dos presidentes das escolas rurais em Campina Grande (CAMPINA GRANDE, 2006; 2007).

Com o encerramento desse encontro, a equipe de coordenação municipal do PEA passou a orientar os estudantes a elaborarem propostas de melhoria da escola que estivessem ao alcance dos estudantes e das próprias comunidades escolares. Corroborando com a implementação da concepção de gestão compartilhada. Essa postura expressa uma tendência de “possibilismo”. Segundo Montano (2001), na ideologia do possibilismo acredita-se que devemos lutar por aquilo que é possível ser feito dentro das margens permitidas, muitas vezes contando com a ajuda mútua e o voluntariado.

No que se refere às dificuldades para a participação dos estudantes na escola, os entrevistados, 57,14%, indicaram que a maior dificuldade refere-se à timidez dos alunos, à falta de hábito de participar e às resistências para se adequar à dinâmica do PEA. Apontaram que as propostas do Programa rapidamente fizeram os estudantes superar tais dificuldades e

⁷¹ Evento organizado pelos coordenadores, supervisores, professores e diretores das escolas do PEA em Campina Grande nos anos de 2006 e 2007.

ganharem autonomia no que faziam dentro da escola. Como explicou a Diretora 1, “no início a gente sentia muita dificuldade, crianças que não queriam participar, que estavam tímidas. Mas, depois, com o passar do tempo, eu percebia *elas* assim muito participativas e abertas à participação”.

Outra dificuldade consistiu na centralização da autoridade nas figuras do diretor e do professor. A Coordenadora 2 e a Supervisora 1 apontaram que alguns professores e gestores não estimulavam os espaços de atuação dos estudantes por achar que enfraqueceria sua autoridade. De acordo com a Supervisora 1,

Em algumas escolas a gente sentia que ou o professor ou o diretor não estava dando aos estudantes a devida autonomia. O devido espaço *pra* que eles pudessem expor suas idéias e, principalmente, serem atendidos na medida em que aquilo ali fosse cabível, fosse possível e coerente com o processo educacional. (...) *Tavam* praticando aquele velho modelo do professor que centralizava todas as tarefas nele próprio. Não sei se por falta de confiança no aluno, ou na estratégia, ou por puro comodismo, *né*, achar que, ele fazendo tudo o trabalho, seria menor *pra* ele (S1).

A afirmação da supervisora em relação ao pouco espaço conferido aos estudantes, revela o modelo de gestão escolar tradicional que centraliza na equipe gestora as decisões sobre a vida e a gestão da escola. Esse modelo, compreende a participação estudantil como uma ameaça à posição que o diretor assume na direção escolar.

Em relação às contribuições da participação dos estudantes na escola, os entrevistados apresentaram uma postura bastante favorável à proposta de mobilização dos alunos do PEA. De acordo com os entrevistados, houve redução da evasão escolar, os alunos ficaram mais criativos, críticos, abertos à participação, motivados, interagindo mais com os professores, colegas e comunidade, reivindicando mais as necessidades da escola.

No que se refere à participação dos estudantes, o que prevaleceu nas entrevistas foi a afirmação de que foi caracterizada pela colaboração com a dinâmica escolar, por meio dos comitês e demais elementos do PEA. Não há referência, na fala dos entrevistados, da participação dos estudantes em reuniões do Conselho Escolar ou outras de caráter deliberativo. Os entrevistados demonstraram a participação dos estudantes na execução de tarefas do cotidiano escolar por meio, sobretudo, dos comitês de trabalho. O que se configura numa participação operacional (SHIROMA; SANTOS, 2013), ou ainda, em uma “responsabilização sem deliberação” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011). Os estudantes

não foram convidados a participar da vida política da escola, da definição de seu orçamento, da vinculação da vida da escola com a comunidade e a sociedade.

A participação na execução de atividades como arrumar carteiras, disciplinar a fila dos alunos, limpar a escola e organizar eventos foi importante para que os estudantes se sentissem parte da escola. Porém, numa proposta de gestão democrática, a participação não pode se reduzir a essas dimensões. Nas entrevistas foi identificada uma proposta de inserção dos alunos na escola segundo Souza (2001), “apática”, diminuindo suas possibilidades de participação autônoma na escola e na sociedade.

4.5 Participação da comunidade escolar e local

Os entrevistados foram questionados acerca dos espaços de participação da comunidade escolar e local. Por comunidade local foi compreendido os sujeitos que moram próximos à escola, mas que não possuem filhos matriculados. Nos depoimentos, identificamos uma dificuldade dos respondentes em diferenciar a comunidade escolar da comunidade local, o que conduziu o trabalho a agrupar as reflexões sobre a participação da comunidade numa mesma categoria.

O PEA propõe como atividades para a concretização da participação da comunidade na escola: 1. a elaboração de um croqui para descrever geograficamente a comunidade onde a escola está inserida. Esse croqui deve ser exposto na sala de aula junto aos demais mapas do município, estado e país; 2. a escrita da monografia da comunidade detalhando traços característicos de sua história, cultura, economia, dentre outros; 3. a elaboração de uma ficha familiar com informações sobre alunos e suas famílias; e 4. um calendário da produção agrícola demonstrando as atividades econômicas exercidas na comunidade, períodos para cultivo da terra e colheita, especificando a atividade produtiva de cada comunidade (BRASIL, 2009b). Segundo Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011), essa participação considera a comunidade como conteúdo de ensino e não como sujeitos das decisões da escola.

Sobre a relação da escola com a comunidade na vigência do PEA, 50% dos entrevistados afirmaram que após a implantação do Programa houve uma maior valorização da presença da comunidade na escola, uma vez que o PEA promoveu uma aproximação da escola com a comunidade. Para 21,46% dos sujeitos da pesquisa, a comunidade passou a confiar mais na escola e a estar com mais frequência na mesma.

Segundo 16,66% dos entrevistados, com o PEA, a comunidade se aproximou da escola e passou a apoiá-la. De acordo com a Diretora 1, a escola conquistou a credibilidade da

comunidade e, assim, passou a contar com sua contribuição por meio da realização de mutirões para reparar a escola, da montagem e da manutenção da horta, de doações para a merenda ou mesmo ajudando a prepará-la e servi-la no Dia das Conquistas. Para o Supervisor 2, a comunidade participou da escola recuperando o telhado e capinando o mato ao redor da escola. Para ele, a comunidade estava sempre pronta a ajudar nas necessidades da escola. Essa visão corrobora com a concepção de gestão escolar compartilhada apresentada pelos entrevistados.

No modelo de gestão tradicional, a participação se configura como passiva, na qual os sujeitos atuam nos eventos e processos autorizados pela direção da escola. De acordo com 91,66% dos entrevistados, a participação da comunidade escolar e local nas escolas rurais ocorreu de forma passiva. Os relatos abaixo apresentam essa concepção:

antes a gente não tinha a participação direta dos pais, é participando de eventos nas escolas e com a metodologia Escola Ativa, desde a implantação, que se deu com a presença da própria comunidade isso foi se estruturando e no final de cada ano, *né*, se fechava com o Dia das Conquistas (S2).

Assim, os eventos, em geral palestras. Realizamos muitas palestras dentro dos temas propostos [...]. Visitas, fizemos muitas. Recebemos visitas nas escolas e fizemos visitas à comunidade. O Dia das Conquistas, as datas comemorativas (S4).

A comunidade foi muito convidada a estar presente na escola para acompanhar a vida escolar dos filhos e também para contar suas conquistas (C2).

Nos períodos, assim, nas datas comemorativas como Dia das Mães, São João, Dia da Criança. No processo, assim, que a gente chamava Dia das Conquistas, no encerramento do ano (D4).

A gente sempre fazia pesquisas com a família. No início, a gente fez maquete da comunidade, maquete da escola. Então, tudo isso precisava de gente que fosse da comunidade. [...] no Dia das Conquistas, estas famílias sempre estavam presentes. [...]. Fora as reuniões de pais e mestres (P3).

Observa-se que a comunidade foi convidada a participar de uma reunião para decidir sobre a aceitação da proposta e para aproximar-se da escola para acompanhar a vida escolar dos filhos. Percebe-se, ainda, grande destaque, conferido nas entrevistas, ao Dia das Conquistas como principal atividade em que a comunidade esteve presente na escola, como demonstra os trechos abaixo,

O Dia das Conquistas era o principal, *né*. Mas, também teve, tinha aqueles outros momentos que a gente tinha que convidar alguns, algumas pessoas da comunidade *pra* vim trazer suas experiências *pros* alunos entrevistarem (S1).

As entrevistas não indicaram espaços de participação deliberativa da comunidade escolar e local nas escolas que adotaram o PEA. Segundo Hora (1994),

Para a comunidade, participar da gestão de uma escola significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos para os quais muitas vezes se encontra despreparada; significa todo um aprendizado político e organizacional (participar de reuniões, darem opiniões, anotar, fiscalizar, cumprir decisões); mudar sua visão de direção de escola, passando a não esperar decisões prontas para serem seguidas; significa, enfim, pensar a escola não como um organismo governamental, portanto externo, alheio, e sim como um órgão público que deve ser não apenas fiscalizado e controlado, mas dirigido pelos seus usuários (p. 134).

Porém, diferentemente do que Hora (1994) aponta como significado da participação da comunidade na gestão da escola, nas escolas pesquisadas a comunidade esteve presente nos eventos e nas atividades do PEA referentes, sobretudo, ao elemento Escola e Comunidade, que objetivava um maior conhecimento na escola dos aspectos da comunidade, que consistia em um dos elementos constitutivos do currículo do Programa. Os dados analisados permitem apontar para o predomínio, nas escolas rurais pesquisadas, do modelo de gestão tradicional marcado por uma participação passiva das comunidades escolar e local, apesar do apelo à gestão democrática constante no Programa.

Quanto às dificuldades para a participação da comunidade, para alguns entrevistados (28,57%) não houve dificuldade para que a comunidade se articulasse às atividades promovidas pela escola. Para a Coordenadora 2, foi difícil, pois, “no início para fazer os pais entenderem a importância de não apenas deixar os filhos na escola, mas de acompanhar” (C2). Outra dificuldade relatada referiu-se à indisponibilidade dos pais que trabalhavam em estar na escola nos dias de semana, quando ocorriam os eventos na escola. Muitos pais, mesmo querendo participar, muitas vezes, não podiam. Segundo os entrevistados, a participação da família nas escolas do PEA em Campina Grande investigadas, ficou muito centrada na presença das mães.

A localização de algumas escolas rurais e a precariedade de seus prédios, também, foram apontadas pelos entrevistados como uma dificuldade para a participação das famílias

devido à distância das escolas das moradias de algumas famílias e da falta de espaço na escola para receber a família e a comunidade local. Segundo o depoimento da Professora 2,

A escola era muito precária, *né*. Não tinha espaço. Nós não tínhamos uma quadra, não tinha um auditório, não tinha o refeitório, não tinha os banheiros [adequados]. Tudo era precário. Então, assim, os pais não sentiam, assim, *né*, não se sentiam a vontade quando chegavam na escola. (...) não oferecia muito *pra* comunidade, a escola (P2).

A Gestora 4, também, aponta a dificuldade da escola em promover mais encontros com a família devido a falta de recursos para oferecer um lanche ou uma refeição, pois não era possível utilizar a merenda dos alunos⁷². Para servir um lanche às famílias era preciso contar com a contribuição financeira dos próprios professores, supervisores, funcionários da escola e outros colaboradores.

Na opinião da Supervisora 4, a visão limitada da direção escolar dificultou a participação da comunidade,

Eu vejo que a visão da gestão escolar, mais especificamente, a visão da diretora, que no sentido assim de não aceitar, de não compreender realmente essa participação dos pais, essa participação da comunidade, que tende e que poderia criar esse espaço mais de discussão, esse espaço de escuta dessa comunidade, de forma que até a escola crescer com isso e desenvolver mais com isso. Eu acho que essa falta de visão não permitiu uma maior participação dos pais dessa comunidade (S4).

A Supervisora 4 e a Diretora 4 apontaram resistências dos gestores escolares anteriores em abrir a escola para a comunidade, devido o que elas chamaram de “monopólios de terras”. Essa situação foi observada em escolas rurais localizadas em terras doadas e, por isso, tratadas como patrimônio da família dona da terra. Segundo a Diretora 4, que foi professora na escola rural, antes a escola “tinha uma outra professora, a professora era filha de um dos donos que doou a terra. Então, teve uma certa resistência *pra* me aceitarem quando passei no concurso. Mas, aos poucos, eu fui conquistando os pais” (D4). Para a Supervisora 4,

⁷² A impossibilidade do uso da merenda escolar dos alunos para eventos na escola, apontado pela gestora, ocorre devido às regras para utilização dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). De acordo com o MEC, o PNAE, implantado em 1955, contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis. A transferência dos recursos financeiros é feita pelo número de alunos matriculados multiplicado pelo número de dias letivos em dez parcelas mensais. Cada parcela corresponde a vinte dias de aula. Desse modo, se a merenda dos alunos for utilizada para outros fins, não seria suficiente até o recebimento da próxima parcela.

“uma questão que foi percebida em todas as escolas, e que essa questão continuou muito forte, é a questão dos monopólios [...] esses monopólios continuam até hoje” (S4).

A existência de “monopólios” sobre a escola rural, apontados pela diretora e a supervisora, configuram-se, como mecanismos de resistência à participação da comunidade mais efetivamente na escola. Essa realidade marcada pela interferência, na escola rural, das famílias proprietárias das terras onde a escola está sediada revela as características do modelo de gestão patrimonialista que marca a formação social brasileira.

Para Mendonça (2000), mesmo com os avanços na modernização e burocratização do Estado brasileiro permanecem marcas da dominação patrimonialista. Para o autor, essa característica do Estado brasileiro, “é o eixo explicativo para as resistências aos processos de gestão democrática do ensino público” (MENDONÇA, 2000, p. 432). A formação social brasileira, marcada pelo autoritarismo e pela exclusão da participação social e política das massas (COUTINHO, 2000) resulta em forte presença da gestão escolar de tipo tradicional. Para Mendonça (2000), a estrutura burocrática implantada no Brasil, em busca de sua modernização, não anulou as formas estruturais de dominação tradicionais existentes no país. Desse modo, o autor afirma que, “mais que um Estado patrimonial puro, consideram-se os traços, as atitudes e os valores da dominação tradicional que subsistiram no Estado brasileiro, criando um modelo híbrido patrimonial” (MENDONÇA, 2000, p. 305). Na administração escolar, mesmo com a demanda pela democratização da gestão escolar e a burocratização de sua administração, as práticas tradicionais ainda permanecem fortes.

Para 78,57% dos entrevistados, as principais contribuições da participação da comunidade para as escolas consistiram na maior interação entre escola e a comunidade, pois a escola deixou de ser uma instituição isolada e passou a conhecer mais a comunidade. Para a Supervisora 4, tornou-se “uma escola coletiva, onde há a participação de todos. Não mais aquela escola que só quem manda é o professor, que só quem manda é o gestor. Mas uma escola onde a equipe toda tá a serviço da comunidade” (S4). A conquista da confiança da comunidade para se expressar por meio da escola e perceber sua importância em seus eventos e no acompanhamento do aprendizado dos filhos, bem como um maior cuidado com a educação dos filhos foram contribuições do PEA apontadas pelas Coordenadoras 1 e 2. Também foi destacado, pela Diretora 1 e Supervisor 2, o zelo pelo patrimônio público e a disposição da comunidade em conhecer as necessidades da escola e ajudar a supri-las.

Enfim, as mais relevantes contribuições da proposta do PEA para as escolas rurais de Campina Grande, segundo os entrevistados, foi a formação de alunos mais participativos e

questionadores, a valorização da comunidade rural, a maior interação escola e comunidade e maior comprometimento das famílias com a vida escolar dos filhos. Essa última seria, na nossa compreensão, a contribuição mais relevante no PEA em Campina Grande, já que, os entrevistados foram enfáticos (71,42%) ao demarcar como mudança após a implantação do PEA a melhoria da relação das famílias com a escola e com o processo educativo dos filhos.

Para os entrevistados, antes do PEA o abandono da escola rural, a falta de acompanhamento da SEDUC/CG e a falta de organização pedagógica refletia nos pais um descrédito em relação ao processo educacional que se desenvolvia na instituição. Com o Programa, segundo os entrevistados, com a instituição do planejamento e do acompanhamento os supervisores da SEDUC/CG, a visão da comunidade sobre a escola mudou e seu compromisso com a educação dos filhos também. Esse fato permitiu que a comunidade, estando mais próxima da escola, passasse a acreditar e aceitar a proposta do PEA e seu apelo à colaboração da comunidade para o melhor funcionamento da escola.

Os três modelos de gestão escolar discutidos, democrático, compartilhado e tradicional, estiveram presentes na análise das concepções de gestão escolar e de participação expressas pelos sujeitos da pesquisa que atuaram na implantação do PEA no município de Campina Grande. O modelo mais presente, na ótica dos entrevistados, foi o da gestão compartilhada, sobretudo, em relação à concepção de gestão escolar do PEA e à participação dos estudantes. O modelo tradicional também foi expresso por meio da atuação limitada do Conselho Escolar nas escolas rurais campinenses e na participação passiva da comunidade escolar e local na gestão das escolas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a estudar a proposta de gestão escolar e de participação presentes no Programa Escola Ativa na ótica dos profissionais do magistério do município de Campina Grande-PB, no período de 2002 a 2012. A análise considerou o contexto socioeconômico, político e educacional nacional, articulado ao contexto internacional do início do século XXI de hegemonia do neoliberalismo de Terceira Via, numa tentativa de compreender as aproximações entre esse projeto societal e as propostas de gestão escolar e participação presentes no Programa Escola Ativa.

O contexto da política educacional dos anos 1990 é marcado por contradições, que coloca, de um lado, a luta por uma educação do campo efetivada pelos movimentos pela educação do campo que reivindicam um projeto de desenvolvimento social para o campo, uma educação no campo e uma participação social efetiva na definição das políticas sociais. De outro, políticas pautadas nos interesses do mercado, defendidas pelos organismos internacionais. Defesa da redução dos direitos sociais e uma educação do campo submissa aos interesses do capital.

A política para o campo brasileiro, do governo FHC (1995-2002), visou a implantação de uma política agrária que buscou enfrentar os índices de pobreza e conflitos no campo brasileiro por meio da modernização do setor produtivo agrário. O Programa Escola Ativa surge como parte das políticas federais para a área rural brasileira no contexto dos programas destinados à reforma agrária de mercado, respaldados pelas orientações e financiamento do Banco Mundial. No Brasil, de um lado, a luta dos movimentos sociais por uma política pública efetiva de reforma agrária e de desenvolvimento econômico para o campo brasileiro e, de outro, a proposta do BM e do governo federal que se propõe a financiar uma reforma agrária de mercado.

Os projetos financiados pelo BM no Brasil, para o campo e para a educação, estiveram organicamente ligados às concepções subordinadas para os países de capitalismo periférico, bem como a uma concepção de educação utilitarista de formação humana limitada às necessidades do mercado.

As contradições presentes no contexto de implementação do PEA, no Brasil, demonstram que esse Programa, resultado da adaptação da experiência colombiana, não contou com a participação dos educadores brasileiros e nem dos povos do campo para os quais era destinado. Apesar do discurso em defesa da qualidade na educação rural, da gestão

democrática e da participação presentes nos manuais do Programa, ele foi trazido pronto, no pacote de reforma financiado pelo BM, durante o governo de FHC, num contexto de implementação da política neoliberal de Terceira Via.

O processo de implantação do PEA em Campina Grande foi justificado, pela SEDUC, pela preocupação em melhorar a aprendizagem dos alunos na zona rural. O PEA, inicialmente denominado Estratégia Metodológica, por reunir formação continuada, planejamento e acompanhamento, representaria essa possibilidade. Essa Estratégia foi implantada no conjunto das políticas estabelecidas no acordo da Prefeitura com o FUNDESCOLA/MEC em 2002. Após a etapa da implantação do PEA, em 5 escolas, a equipe de coordenação na SEDUC de Campina Grande solicitou a sua expansão para as demais escolas rurais, tendo em vista a precariedade de suas condições de funcionamento tanto no que se refere aos recursos materiais, quanto ao acompanhamento pedagógico.

As dificuldades para a efetivação do PEA relatadas pelos sujeitos entrevistados foram de diferentes naturezas, sendo mais enfocadas as questões da precariedade das escolas, a localização das escolas em áreas de difícil acesso, a falta da presença da diretora na escola, o abandono da escola rural por parte da SEDUC/CG e, também, das famílias, o desafio da docência em turma multiciclo, entre outras.

Quanto às contribuições, os entrevistados destacaram a valorização das escolas rurais após o PEA, o reconhecimento de sua existência e o planejamento periódico. Foi destacado, ainda, que houve uma interação entre as escolas da zona rural e sua integração à rede municipal de ensino. Para os professores, a implantação do PEA foi positiva já que trazia ideias e inovação para a organização pedagógica em turma multiciclo com destaque para os Cantinhos de Aprendizagem e a proposta de trabalho em grupos. Ocorreu uma maior valorização dessas escolas, dos seus profissionais e da comunidade já que, os elementos do PEA promoveram maior interação entre a Escola e a Comunidade. As escolas rurais passaram a ganhar espaço nos investimentos da SEDUC/CG que passou a realizar mudanças na estrutura física, no acompanhamento pedagógico e administrativo dessas escolas. Segundo os entrevistados, com o PEA, as escolas rurais começaram a receber atenção do poder público tanto municipal quanto federal, considerando o envio dos kits do Programa e a realização da supervisão das escolas rurais pela SEDUC/CG, prevista no Programa. A partir daí, a escola se sentiu mais valorizada e passou a contar mais com o apoio das famílias que pareciam mais envolvidas na escola.

Dentre os principais desafios vividos pelas escolas multisseriadas brasileiras, apontados por Hage (2011), destacam-se os dilemas relacionados à participação dos pais na escola e a falta de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação. Em Campina Grande, as entrevistas revelaram mudanças que possibilitaram a minimização desses desafios apresentados por Hage (2011).

Com o PEA, a SEDUC de Campina Grande garantiu uma orientação para o trabalho pedagógico nas turmas multiclo, o que antes não existia. Havia uma negação dessa realidade na rede e de sua especificidade já que os docentes relataram que, até a implantação do PEA, o planejamento era feito tendo a organização pedagógica das escolas regulares urbanas. Percebemos que poucos dos entrevistados apresentam críticas ao Programa. Certamente essa postura resulta do fato do programa ter contribuído para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo no município, mesmo que não tenha significado a solução para todos os problemas fundamentais dessas escolas.

Com relação à proposta de gestão escolar e de participação vivenciada no PEA em Campina Grande, foram analisadas a fala dos sujeitos com base nas categorias 1. concepção de gestão escolar do PEA; 2. atuação do conselho escolar; 3. participação estudantil e 4. participação da comunidade escolar e local. O desconhecimento da proposta de gestão escolar do PEA entre os sujeitos entrevistados pode ter contribuído para que, em várias escolas, fosse mantido o modelo tradicional de gestão. Em relação aos conselhos escolares, o foco de sua atuação nas escolas foi no aspecto financeiro, fragilizando sua atuação deliberativa em questões pedagógicas e administrativas.

A gestão democrática, a despeito de ser o tipo de gestão indicada no PEA, foi pouco evidenciada nas entrevistas que expressavam as práticas desenvolvidas nos dez anos do programa no município de Campina Grande. A reduzida atuação do conselho escolar corroborou com a compreensão do reduzido espaço da gestão democrática. O encontro dos presidentes do Governo Estudantil das escolas rurais, nos anos de 2006 e 2007, foi apontado por alguns, mas teve pouca repercussão e duração.

A gestão compartilhada foi referenciada, sobretudo em relação à participação dos alunos no sentido da colaboração com a dinâmica escolar. Assim como foi a gestão escolar tradicional caracterizada pela centralidade da gestão na direção escolar, da reduzida atuação do conselho escolar e da participação passiva dos segmentos escolares.

A análise da proposta de gestão escolar do PEA permite a identificação de dois níveis em que ela se manifesta. O primeiro consiste na proposta proclamada pelo Programa, que

defendia a gestão democrática, sustentada na participação de todos os segmentos da escola. Em um outro nível, o da análise sócio-histórica, verifica-se a prevalência de um modelo de gestão compartilhada, em que a comunidade é convidada a participar para contribuir com a escola na solução de seus problemas mais urgentes e, desse modo, atuando junto ao Estado na oferta dos serviços sociais. Essa proposta está fundamentada nos pressupostos do neoliberalismo de Terceira Via, ideologia hegemônica no país a partir dos anos finais do século XX e defendida pelo BM.

O neoliberalismo de Terceira Via propõe uma participação social baseada na colaboração, na execução de tarefas e na responsabilização da sociedade civil pelas questões sociais. Para o BM, quando há a participação dos atores locais nos projetos e programas financiados pelo Banco, ocorre uma responsabilização desses sujeitos o que acarreta na continuidade e na manutenção das atividades dos projetos (BANCO MUNDIAL, 2000). As propostas de participação e de gestão escolar do PEA estão alinhadas à concepção de participação social do neoliberalismo de Terceira Via, pois defendem uma participação colaborativa atrelada à manutenção da sociedade capitalista e não ao seu questionamento e à sua transformação por meio de uma participação reivindicativa e propositiva.

As duas concepções de gestão presentes nos depoimentos dos sujeitos que desenvolveram o PEA, a gestão democrática e a gestão compartilhada, encontraram na escola rural campinense o modelo de gestão escolar tradicional marcado pela centralização do poder no diretor e pela, ainda forte, presença de traços patrimonialistas. Nesse contexto real das escolas, é que a proposta de gestão do PEA foi implantada.

Nas entrevistas as três propostas de gestão foram apontadas, com maior incidência da gestão compartilhada, com 41, 66%. A gestão democrática constou de 33,5% das respostas e a gestão tradicional com 25%. Esses dados revelam a coexistência de modelos diferentes de gestão, mas apontam que, apesar do desconhecimento de muitos dos entrevistados, a gestão compartilhada orientou, em várias dimensões, a atuação do gestor nas escolas rurais campinenses. Certamente essa situação não resulta apenas das orientações do PEA, mas, sobretudo, pelas carências da escola e da, ainda, reduzida atuação do poder público na garantia de condições adequadas de funcionamento das escolas multisseriadas rurais.

Nesse cenário, o apelo à participação de alunos, pais e comunidade local consistiu em mecanismo fundamental para aliviar os problemas enfrentados pela escola. Entretanto, considerando as condições socioeconômicas da população atendida pelas escolas rurais analisadas, a contribuição da comunidade escolar e local se centrou na realização de algumas

tarefas como ajudar nos mutirões para recuperação do prédio escolar, capinar o mato ao redor da escola, ajudar a preparar e servir o lanche em dias comemorativos na escola, preparar e manter a horta da escola, bem como, participando das atividades do PEA que requeriam a presença da comunidade na escola como o Dia das Conquistas, em reuniões e eventos escolares e demais instrumentos do PEA.

Aos alunos coube, sobretudo, a função de contribuir com o professor na realização de dimensões do trabalho pedagógico escolar, visto o mesmo professor atender alunos de diferentes etapas. Desse modo, os alunos ajudaram na execução de tarefas relacionadas aos comitês de trabalho do Governo Estudantil, tais como, a organização da fila da merenda, a organização e busca de materiais para os Cantinhos de Aprendizagem e dos materiais utilizados nos trabalhos em grupos na sala de aula, a recepção dos visitantes que chegavam à escola e nos eventos, o preenchimento da ficha de controle de frequência dos alunos, a realização de atividades de recreação nos intervalos, a confecção do mapa de sua comunidade para expor na sala e a busca de informações sobre sua comunidade.

Assim, a participação dos estudantes e da comunidade caracterizou-se, em grande medida, como operacional e passiva, na qual a participação se restringe a execução de tarefas ou a mera presença dos segmentos escolares na escola.

Quanto às continuidades do PEA nas práticas das escolas rurais de Campina Grande, após o encerramento do Programa, os sujeitos reconheceram a permanência do “reconhecimento da escola rural e a importância da comunidade como elemento fundamental para a escola” (C2). Outros elementos mantidos foram “o Dia das Conquistas, que tomou um novo formato, e a supervisão, o acompanhamento pedagógico e os planejamentos” [...] (S1). Para uma docente, com a prática do planejamento e do acompanhamento do PEA pela SEDUC/CG, os professores adquiriram conhecimentos que permanecem. Os Cantinhos de Aprendizagem continuam a existir em algumas escolas, assim como, a questão do diagnóstico de leitura e escrita e dos agrupamentos. No que se refere à relação escola e comunidade, “houve mais essa aproximação e deixou de ser assim daqueles vínculos isolados. Ou deixou de ter aquela mentalidade de que a escola rural era uma escola qualquer” (P3). A supervisora 4 sintetizou essas continuidades,

Permanece a participação dos alunos nos eventos, principalmente no Dia das Conquistas. Permanece, também, o preenchimento da ficha de frequência que deu certo até hoje. A elaboração dos combinados que é uma proposta que até hoje a gente ainda faz. Permanece os agrupamentos produtivos. Permanece, em algumas escolas, os grupinhos de ajuda que *era* os antigos comitês, entre outros (S4).

Consideramos que a gestão escolar democrática e a participação autônoma e reivindicativa dos sujeitos na vida social e no âmbito escolar fazem parte do processo de formação política do homem. Esse processo amplia suas possibilidades de participar de decisões que estão em seu entorno (HORA, 2007). Sendo assim, uma participação que se reduz às atividades colaborativas, reduz as possibilidades de uma participação deliberativa. A educação escolar com seu papel fundamental de promover o acesso ao saber historicamente acumulado (SAVIANI, 1980) deve contribuir para a construção de uma sociedade também democrática. Desse modo, a educação escolar deve contribuir para a aprendizagem da participação democrática na escola, tendo em vista uma ampliação da participação social e dos espaços que se configuram como importantes mecanismos no processo de democratização da sociedade, promovendo a formação política essencial para a formação humana numa perspectiva, segundo Gramsci (1991), emancipatória omnilateral.

Nesse sentido, a escola, de acordo com Hora (2007), destaca-se dentre as instituições sociais que podem contribuir com a ampliação da consciência, do conhecimento e do fazer coletivos. No interior da escola, os espaços de participação e debate devem ser criados e fortalecidos entre os envolvidos com a escola, buscando a transformação das relações que nela se estabelecem cotidianamente através de um constante fazer democrático.

As reflexões apresentadas nesse trabalho, que expressam, na ótica dos profissionais do magistério, a predominância da concepção de gestão escolar compartilhada e da participação passiva no PEA em Campina Grande, não desconsideram as contribuições do PEA para a melhoria das escolas rurais campinenses, mas, essas contribuições necessitam ser situadas no debate mais amplo do papel social da escola e da formação humana.

Com o encerramento do PEA em 2012 o Ministério da Educação instituiu por meio da portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, a Escola da Terra⁷³, como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), destinada às escolas do campo multisseriadas e as escolas localizadas em comunidades quilombolas. Porém, até a conclusão deste trabalho, não havia, na Paraíba e em outros estados brasileiros⁷⁴, ações de formação docente, distribuição de material didático ou acompanhamento pedagógico da Escola da Terra

⁷³ De acordo com o MEC os objetivos da Escola da Terra seria promover a formação continuada de professores e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2013).

⁷⁴ De acordo com o MEC, em 2013, sete universidades federais foram selecionadas para participar de uma experiência piloto da Escola da Terra, em quatro das cinco regiões do país. A proposta deveria ser aplicada para todo o Brasil em 2014.

ou outro programa destinado às escolas rurais multisseriadas. A demora na efetivação de uma proposta para a educação do campo representa o histórico descaso do poder público com a educação do campo no Brasil.

A presente dissertação aponta a necessidade de novos estudos acerca da educação rural, buscando ampliar o conhecimento de sua realidade e as possibilidades de transformação do modelo de desenvolvimento rural vigente, articulado a um projeto de transformação social.

A educação do campo necessita de políticas públicas efetivas que reconheçam as especificidades da vida camponesa, seus conhecimentos, valores, modo de ser e de se relacionar com a terra para o atendimento das diferenças identitárias desses povos.

6. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa e CAMARGO, Rubens B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In.: OLIVEIRA, Romualdo de O. e ADRIÃO, Theresa (orgs). **Gestão financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2 ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2002. Coleção legislação e política educacional: textos introdutórios.

ALVES, Patrícia; COELHO, Karliane; MARINHO, Fabrícia. Guia Turístico de Campina Grande. **Campina Grande meu destino**. Campina Grande, ano 4, n. 8, 2011, p. 44-46.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In.: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARAÚJO, Maria Ribeiro de. **As políticas de valorização do professor no município de Campina Grande/PB (2008-2010)**: a implantação do piso salarial profissional. Monografia (Especialização em Educação) Universidade Federal de Campina Grande. Unidade Acadêmica de Educação. Campina Grande, 2011.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ATLAS BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. **Perfil Campina Grande**. Disponível em: < http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/campina-grande_pb> Acesso em 11 set. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial para los países en desarrollo. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1996.

_____. **Do confronto à colaboração**: relações entre a sociedade civil , o Governo e o Banco mundial no Brasil. Washington, D. C.: Banco Mundial, 2000.

_____. **Projetos e operações**. Disponível em < http://www.worldbank.org/projects/search?lang=en&searchTerm=&countrycode_exact=BR>. Acesso em: 13 ago 2013.

_____. Relatório nº 14569-BR. Estratégia de Assistência para o Brasil. 12 de junho de 1997. In: VIANNA JR, Aurélio (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil, 1998.

_____. **Perspectivas sobre mercados de tierras rurales en América Latina**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1998.

_____. **Llegando a los pobres de las zonas rurales**: Estrategia de Desarrollo Rural para América Latina y el Caribe. Washington, D. C.: Banco Mundial, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Estado, luta de classes, movimentos sociais e as políticas de educação do campo. In: BATISTA, M. S. X (org). **Movimentos sociais, Estado e políticas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Escola ativa: qual sua contribuição para a Educação do trabalhador do campo? In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA M. C. dos S. (orgs). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José-SC. Premier, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORDENAVE, Juan E. **O que é participação?** 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BOSCHETTI, Ivanete. Os custos da crise para a Política Social. In: BOSCHETTI, Ivanete (org); BEHRING, Elaine (org); SANTOS, Silvana Mara (org); MIOTO, Regina Célia (org). **Capitalismo em Crise: política social e direitos**. 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 64-85.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 85.287**, de 23 de Outubro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE. Brasília-DF, 1980.

_____. Ministério da Educação. **Escola Ativa: capacitação de professores**. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 1999.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM>. Acesso em: 31mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação, Execução, Repasse de Recursos e Prestação de Contas no Âmbito do Programa Fundescola**. Brasília: FNDE, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Escola Ativa: projeto base**. 2. ed. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2008a.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Manual de orientação para constituição de Unidade Executora**. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.sjp.pr.gov.br/wpcontent/uploads/2013/04/manual_de_orientacao_para_constituicao_de_uex.pdf>. Acesso em 22 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras.** Brasília: SECAD/MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. FUNDESCOLA. Escola Ativa. **Diretrizes para implantação e implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa.** Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.** 2013a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&id=12320>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **PDE-Escola.** 2013b Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2012 – INEP.** 2013c. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores demográficos e educacionais** (2011). Disponível em: < <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/2504009>>. Acesso em 22 set. 2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e combate a fome (MDS). **Informações Cadastro Único.** 2013d Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/adesao/mib/matrizview.asp?IBGE=2504009>> Acesso em 14 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas Relatório público.** 2013e Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=apresentacao&ordem=7&inuid=2194&itrid=2&est=PB&mun=Campina%20Grande&municod=2504009&estuf=PB&muncod=2504009>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. SECADI/MEC. **Nota Técnica nº 002.** Resposta da Coordenação de Educação do Campo às solicitações de esclarecimentos aos sistemas de ensino e as instituições de educação superior, sobre os encaminhamentos das ações do Programa Escola Ativa em 2012. Brasília, DF, 31 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 2.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 28 abr. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb00208.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPINA GRANDE. **A prefeitura**. Disponível em: < <http://campinagrandepb.com.br/a-prefeitura/>> Acesso em 14 set 2013.

_____. **Decreto nº 2.715**, de 05 de fevereiro de 1999. Institui o sistema de ciclos e cria o Programa de Letramento na Rede Municipal de ensino de Campina Grande, PB. Campina Grande, 1999a, 15f. Digitado.

_____. **Lei nº 3.771**, de 14 de dezembro de 1999. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, 1999b.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. **Política Curricular na rede municipal de Campina Grande**. Campina Grande, 2001, 20f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. **Regulamentação do Sistema de Ciclos**. Campina Grande, 2007. 10f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Coordenação dos Programas do FUNDESCOLA. **Relatório Anual 2003**. Campina Grande, 2003, 18f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Coordenação dos Programas do FUNDESCOLA. **Relatório das Atividades Desenvolvidas pelos Programas Fundescola**. Campina Grande, 2004, 15f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Coordenação dos Programas do FUNDESCOLA. **Relatório das Atividades Desenvolvidas pelos Programas Fundescola PDE, PAPE, GESTAR, Escola Ativa**. Campina Grande, 2005, 18f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Coordenação dos Programas do FUNDESCOLA. **Relatório Anual Estratégia Metodológica Escola Ativa**. Campina Grande, 2006, 4f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Coordenação dos Programas do FUNDESCOLA. **Relatório dos Programas Fundescola**. Campina Grande, 2007, 12f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Coordenação dos Programas do FUNDESCOLA. **Relatório das ações desenvolvidas Estratégia Metodológica Escola Ativa**. Campina Grande, 2008, 5f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Coordenação dos Programas do FUNDESCOLA. **Programa Escola Ativa: Relatório das ações desenvolvidas em 2009**. Campina Grande, 2009, 6f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Coordenação dos Programas do FUNDESCOLA. **Programa Escola Ativa: Relatório das ações desenvolvidas em 2010**. Campina Grande, 2010, 6f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Coordenação dos Programas do FUNDESCOLA. **Programa Escola Ativa:** Relatório das ações desenvolvidas em 2011. Campina Grande, 2011, 6f. Digitado.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. Coordenação dos Programas do FUNDESCOLA. **Programa Escola Ativa:** Relatório das ações desenvolvidas em 2012. Campina Grande, 2012, 5f. Digitado.

_____. **Lei Complementar nº 072**, de 10 de abril de 2013a. Institui o décimo quarto salário dos profissionais da educação da rede pública municipal. Campina Grande, 2013.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. **Agenda 2013b**. Campina Grande, 2013.

_____. Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município de Campina Grande**, de 5 de abril de 1990. Disponível em: <<http://www.sintabpb.com.br/wp-content/uploads/2010/04/LEI-ORG%C3%82NICA-DO-MUNIC%C3%8DPIO.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In.: CABRAL NETO et. al. (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007, p. 115-144.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; RISCAL, Sandra Aparecida; SANTOS, Flávio Reis dos. **Organização escolar:** da administração tradicional à gestão democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: Ensaio sobre a democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O Estado brasileiro: Gênese, crise, alternativas. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro. Editora FIOCRUZ, 2006.

_____. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 121-143.

CRUZ, Rosana Evangelista. Banco Mundial e política educacional: Cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Editora UFPR.

CRUZ, José Adelson da. **Organizações não-governamentais, reforma do Estado e política no Brasil:** Um estudo com base na realidade de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

D'AGOSTINI, Adriana; ZULKE, Celi Taffarel; SANTOS JR, Claudio de Lira; CARVALHO, Marize e CAMBUI, Roza. **Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa:** uma análise

critica. 2011. Disponível em: <<http://rede.educampo.ufsc.br/pg/file/read/4115/nota-tenica-escola-ativa>>. Acesso em: 06 maio 2013.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 5 ed, São Paulo: Cortez, 2001.

DOMINGOS NETO, Manuel. O “Novo mundo rural”. In: MARTINS, M. D. (Org.). **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade civil e democracia: um debate necessário**. São Paulo: Cortez, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Santa Catarina: CNPq, 2013.

FALLEIROS, Ialê; MELO, Marcelo Paula de. Reforma da aparelhagem estatal: Novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

FALLEIROS, I; PRONKO, M. A; OLIVEIRA, M. T. C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 40-95.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, D. S. S.; MASERA, E. F. S; CORREA, M. A. G. **Fundo de Fortalecimento da Escola** - FUNDESCOLA. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4ffundescola_final.pdf>. Acesso em 01 jul. 2013.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Programas/PAR**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao> >. Acesso em: 01 jul. 2013.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FMI. **Sobre o FMI**. Disponível em <<http://www.imf.org/external/about.htm>> Acesso em 13 ago 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES NETO, João Batista F. **Educação rural**: Lições do EDURURAL. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

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

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Editor Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 11-105.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991, tradução Carlos Nelson Coutinho.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: < file:///C:/Documents%20and%20Settings/Pc/Meus%20documentos/Downloads/2569-9929-1-PB.pdf.>. Acesso em 30 maio 2013.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas/SP: Alínea, 2007. (Coleção Educação em Debate).

_____. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papyrus, 1994.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades** (2010). Disponível em:< <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=250400&search=paraiba|campina-grande>>. Acesso em 22 mai. 2013.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lúcia . **A reforma educacional na América Latina**: Uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: A política social do neoliberalismo. In: _____. (org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2002, p. 151-178.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out. 1999.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Na mão e na contramão da política:** a realização da política nacional de educação do campo em municípios do cariri paraibano. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, 2012.

LIMA, Licínio C. **Gestão das escolas secundárias:** a participação dos alunos. Lisboa, Livros Horizonte, 1988.

LIMA, A. B.; PRADO, J. C.; SHIMAMOTO, S. V. M. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação XXV, 2011 São Paulo-SP, **Cadernos Anpae**, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacaoeRelatos/0069.pdf> 2011>. Acesso em 29 set. 2013.

LIMA, K. R. S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 44-67.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital:** Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARTINS, André Silva. O neoliberalismo da Terceira Via: Uma proposta para educar a sociabilidade. In: _____. **A direita para o social: A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo.** Juiz de Fora: UFJF, 2009, p. 59-110.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Hucitec, 1999.

MELO, A. A. S. Os Organismos Internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 70-82.

MENDONÇA, Maria Luisa; RESENDE, Marcelo. As políticas do Banco Mundial são iguais em todo o mundo. In: MARTINS, M. D. (Org.). **O Banco Mundial e a terra:** ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia. São Paulo: Viramundo, 2004.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Classes multisseriadas (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>>. Acesso em: 16 out. 2013.

MONTAÑO, Carlos E. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**, NEILS/PUC - São Paulo, v. 8, p. 53-64, 2001. Disponível em: < http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf> Acesso em 10 abr. 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Nossas Bandeiras**. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/taxonomy/term/329>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

NASCIMENTO, Alexandre do; SILVA, Andréia F. da; ALGEBAILLE, Maria Emília B. Estado, Mercado e Trabalho: Neoliberalismo e Políticas Sociais. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 85-104.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, TR: Vozes, 1994

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf> >. Acesso em: 21 jul. 2010.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, J. O; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência - a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.127-147, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

OIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de; LIMA, Elma Correa de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Princípios e métodos de gestão escolar integrada**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

PARAÍBA *ON LINE*. Secretaria de Educação de CG reúne mais de 4 mil servidores em seminário. **Paraíba on line notícias**. Campina Grande, 16 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.paraibaonline.com.br/noticia/894033-secretaria-de-educacao-de-cg-reune-mais-de-4-mil-servidores-em-seminario-.html>>. Acesso em: 14 set. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2005.

PATROCÍNIO, Maria Dapaz Pereira do. **Conselho de acompanhamento do FUNDEF: Instrumento de controle social ou legitimação do poder estatal? (um estudo de caso)**.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. João Pessoa, 2007.

PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa época; v. 20).

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Projeto nordeste de educação básica e o fundescola: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade do ensino**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara - SP, 2007. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2007/pereira_smc_dr_arafcl.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2013.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **A política agrária do Banco Mundial no início do século XXI: ofensiva neoliberal em marcha acelerada**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://resistir.info/brasil/politica_agraria_bm.html>. Acesso em 26 set. 2013.

_____. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-71.

_____. As redefinições da relação público/privado e implicações para a democratização da educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13148/8543>>. Acesso em 29 set. 2013.

PRADO, Edna. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes. Maceió: Edufal, 2012. (Série Estágios).

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). 2010. **Ranking IDHM Municípios 2010**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013>. Acesso em: 11 set. 2013.

RESENDE; Marcelo; MENDONÇA, Maria Luisa. A contra-reforma agrária no Brasil. In: MARTINS, M. D. (Org.). **O Banco Mundial e a terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viamundo, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília -SP, v. 12, n. 2, p.23-40, jul-dez, 2011.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Mudança ou conservação? Uma discussão acerca do sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação XXIV, 2009 Vitória – ES, **Cadernos Anpae n° 8**, Vitória: Centro de Educação Universidade Federal do Espírito Santo, 2009. p. 1-15.

_____. Democratização da gestão educacional e participação: Embate de projetos. In: CABRAL NETO, Antonio (org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 125-143.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; SILVA, Andréia Ferreira da. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB):** Avaliação estandardizada, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do Estado da Paraíba. Relatório final CNPQ. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2012. Digitado. 87 p.

ROSSET, Peter. O bom, o mau e o feio: A política fundiária do Banco Mundial. In: MARTINS, M. D. (Org.). **O Banco Mundial e a Terra: Ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004.

SÁ, Marisa Braga. A paisagem Recriada: um olhar sobre a cidade de Campina Grande. In: GURJÃO, Eliete de Q. (org.). **Imagens multifacetadas da história de Campina Grande**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2000, p 179- 189.

SAUER, Sérgio. A terra por uma cédula: estudo sobre a “reforma agrária de mercado”. In: MARTINS, M. D. (Org.). **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184 p.

SCHIEFELBEIN, ERNESTO. **En busca de la escuela del Siglo XXI**. Santiago do Chile, Unesco-Unicef, 1993.

SEMEC/PI. **Breve Histórico do Fundo de Fortalecimento da Escola - Fundescola**. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/dimon/arquivos/downloads/semec_12dbde7dbe.pdf>. Acesso em 15 mai. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. *Slogans* para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Santa Catarina: CNPq, 2013.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Programa Escola Ativa: Política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de**. Belém, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: Projetos em disputa (1987-2001)**. Niterói, RJ, 2004. p. 392 Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2004.

_____. Os debates iniciais do Plano Nacional de educação (2011-2020): Uma análise do modelo de participação social do governo Lula. In.: SILVA, Andréia Ferreira da. RODRIGUES, Melânia Mendonça (Orgs.) **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): Debates e tensões**. 1. Ed. Campina Gande: EDUFCG, 2013. 180p.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – PB**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de ciências sociais aplicadas. Natal, 2011.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, José Nicolau de. **Edurural / NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma na prática?** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2001. 256 p. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/524/1/Jose_Nicolau_Souza.pdf>. Acesso em 30 mai. 2013.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Políticas públicas educacionais do Paraná e a gestão compartilhada. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Maria Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 30 mai. 2013.

ZANARDINI, João Batista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Santa Catarina: CNPq, 2013.

ANEXOS



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA
GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROGRAMA ESCOLA ATIVA

**QUADRO DEMONSTRATIVO DAS ESCOLAS QUE ADERIRAM AO PROGRAMA
ESCOLA ATIVA EM CAMPINA GRANDE**

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	ANO DE IMPLANTAÇÃO
1.Esc. Mun. José Gomes Filho	Sítio Massapê, Distrito de Galante	2002
2.Esc. Mun. Ver. Antônio José Rodrigues	Sítio Várzea do Arroz, Distrito de Galante	2002
3.Esc. Mun. José Leão dos Santos	Sítio Felix Amaro, Distrito de São José da Mata	2002
4.Esc. Mun. Severino José de Souza	Sítio Salgadinho, Distrito de Catolé de Catolé de Boa Vista	2002
5. Esc. Mun. Pinheiro Guedes	Sítio Gravatazinho, Distrito de São José da Mata	2002
6. Esc. Mun. Inácio Luis de Lima	Sítio Gaspar, Distrito de Catolé de Catolé de Boa Vista	2004
7. Esc. Mun. Capitão Severiano Fábio	Fazenda Deserto, Distrito de Galante	2004
8. Esc. Mun. Pedro Otávio	Sítio Bosque, Distrito de São José da Mata	2004
9. Esc. Mun. José Gomes Avelino	Sítio Bosque I, Distrito de São José da Mata	2004
10. Esc. Mun. Maria Augusta Albuquerque*	Sítio Várzea do Capim, Distrito de Catolé de Catolé de Boa Vista	2004
11. Esc. Mun. Almirante Tamandaré	Fazenda Logradouro, Distrito de Catolé de Catolé de Boa Vista	2004
12. Esc. Mun. Professor Ariel	Sítio Santana, Distrito de Galante	2005

13. Esc. Mun. José Antônio Rodrigues	Sítio Brito, Distrito de Galante	2005
14. Esc. Mun. Mercês Campos*	Sítio Amorim, Distrito de Galante	2005
15. Esc. Mun. Victor Mendes	Sítio Surrão, Distrito de Galante	2005
16. Esc. Mun. Manoel Martins da L. Silveira	Sítio Jorge, Distrito de Galante	2005
17. Esc. Mun. Professor Luiz Gil	Sítio Capim Grande, Distrito de São José da Mata	2005
18. Esc. Mun. Gabriel Soares	Sítio Monte Alegre, Distrito de São José da Mata	2005
19. Esc. Mun. Inácio Gomes de Maria	Distrito de São José da Mata	2005
20. Esc. Mun. Amélio Aranha Montenegro	Sítio Varzea Grande, Zona rural de Campina Grande – PB	2005
21. Esc. Mun. Manoel Sabino de Farias	Sítio Marinho, Zona rural de Campina Grande – PB	2005
22. Esc. Mun. Severino Dionísio do Nascimento	Sítio Santo Izidro, Zona rural de Campina Grande – PB	2005
23. Esc. Mun. Sérgio de Almeida	Sítio Covão, Zona rural de Campina Grande – PB	2005
24. Esc. Mun. Agostinho Gonzaga*	Sítio Maracanã, Distrito de Catolé de Catolé de Boa Vista	2005
25. Esc. Mun. Ana Nery	Sítio Maracanã, Distrito de Catolé de Catolé de Boa Vista	2005
26. Esc. Mun. Manoel Joaquim de Aguiar	Sítio Queimada da Ema, Distrito de Catolé de Catolé de Boa Vista	2005
27. Esc. Mun. Antônio Telha	Sede do Distrito de Catolé de Catolé de Boa Vista	2005

Fonte: SEDUC/CG, (2010)

* Essas escolas foram fechadas em 2011 e 2012. As demais escolas funcionaram com o Programa Escola Ativa até o ano de encerramento do mesmo, em 2012.

APÊNDICES



ROTEIRO ENTREVISTA – COORDENADORA/SEDUC/CG DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

Título da Pesquisa: Gestão escolar e participação no Programa Escola Ativa em Campina Grande-PB (2002-2012) na ótica dos profissionais do magistério

Mestranda: Simony Araujo de Moraes - PPGE/UFPB

Orientadora: Profa. Dr^a Andréia Ferreira da Silva

I IDENTIFICAÇÃO:

1.1. Nome:

1.2 Idade:

1.3 Qual função(ões) você ocupa (ou ocupou) no Programa Escola Ativa:

1.4 Atuou como docente no Programa Escola Ativa:

1.5 Atuou como docente antes de atuar no PEA: Quanto tempo de magistério:

1.6 Tempo que atuou como coordenadora no Programa Escola Ativa:

1.7 Vínculo empregatício com a SEDUC de Campina Grande? Contratado () Efetivo ()

1.8 Formação: () Ensino Médio () Magistério Normal

1.8.1 () Ensino Superior: 1.8.1.1 () Completo () Incompleto

Qual curso?

1.9 () Pós-Graduação em:

1.9.1 Nível: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Instituição:

II QUESTÕES

1. Comente em que consiste o Programa Escola Ativa e sobre o processo de sua implantação no município de Campina Grande. Qual foi sua participação nesse processo?

2. Quais as principais dificuldades vivenciadas na implantação do Programa em Campina Grande?

3. Como a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande realizou o acompanhamento das escolas rurais multicitadas que implantaram o Programa Escola Ativa?

4. Comente a proposta de gestão escolar do Programa Escola Ativa.

5. Essa proposta foi implementada nas escolas? Como?

6. As escolas tinham Conselho Escolar antes da implantação do Programa Escola Ativa? Se sim, o Conselho passou por mudanças com o PEA?

7. Quais atividades foram desenvolvidas pelo Conselho Escolar nas escolas?

8. Os estudantes foram mobilizados a participar da gestão e da vida das escolas na vigência do Programa Escola Ativa? Como?

9. A participação dos estudantes foi alcançada nas escolas rurais do Programa Escola Ativa em Campina Grande? Como? Em que momentos?

10. Quais as principais dificuldades para a implantação da participação dos estudantes? E quais as contribuições dessa participação para as escolas?

11. Para você, como ocorria a relação das escolas rurais com a comunidade local (vizinha à escola) antes do Programa Escola Ativa? O Programa contribuiu para gerar mudanças nessa relação? Quais?
12. Quais espaços/iniciativas de participação da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, gestores, estudantes e técnicos da educação) foram propostos pelo Programa Escola Ativa nas escolas? Quais foram implantados? Como?
13. Quais espaços/iniciativas de participação da comunidade local nas escolas rurais multicicladas (vizinha à escola) foram propostos pelo Programa Escola Ativa? Quais foram implantados? Como?
14. Quais foram as principais contribuições resultantes da participação da comunidade escolar e da participação da comunidade local para as escolas multicicladas durante o Programa Escola Ativa?
15. Quais as principais dificuldades para a implantação dessa participação?
16. Em sua opinião, a implantação do Programa Escola Ativa nas escolas rurais multicicladas da rede municipal de ensino de Campina Grande contribuiu para a melhoria da escola rural? Se sim, apresente essas contribuições:
17. Comente o que permanece das propostas do Programa Escola Ativa no cotidiano das escolas rurais campinenses.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**ROTEIRO ENTREVISTA – SUPERVISOR (A) DE ESCOLAS QUE IMPLANTARAM
O PROGRAMA ESCOLA ATIVA**

Título da Pesquisa: Gestão escolar e participação no Programa Escola Ativa em Campina Grande-PB (2002-2012) na ótica dos profissionais do magistério

Mestranda: Simony Araujo de Moraes - PPGE/UFPB

Orientadora: Profa. Dr^a Andréia Ferreira da Silva

I IDENTIFICAÇÃO:

1.2. Nome:

1.2 Idade:

1.3 Escolas que atuou no Programa Escola Ativa:

1.4 Atuou como docente no Programa Escola Ativa: Quanto tempo:

1.5 Atuou como docente antes de atuar no PEA: Quanto tempo de magistério:

1.6 Tempo que atuou como supervisor (a) no Programa Escola Ativa:

1.7 Vínculo empregatício com a SEDUC de Campina Grande? Contratado () Efetivo ()

1.8 Formação: () Ensino Médio () Magistério Normal

1.8.1 () Ensino Superior: 1.8.1.1 () Completo () Incompleto

Qual curso?

1.9 () Pós-Graduação em:

1.9.1 Nível: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Instituição:

II QUESTÕES

1. Comente em que consiste o Programa Escola Ativa e sobre o seu processo de implantação no município de Campina Grande. Qual foi sua participação nesse processo?
2. Quais as principais dificuldades vivenciadas na implantação do Programa nas escolas rurais multicicladas em que você foi supervisor (a)?
3. Como a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande realizou o acompanhamento das escolas rurais multicicladas que implantaram o Programa Escola Ativa?
4. Comente a proposta de gestão escolar do Programa Escola Ativa.
5. Essa proposta foi implementada nas suas escolas? Como?
6. As escolas tinham Conselho Escolar antes da implantação do Programa Escola Ativa? Se sim, o Conselho passou por mudanças com o PEA?
7. Quais atividades foram desenvolvidas pelo Conselho Escolar nas escolas? E qual a periodicidade de suas reuniões? Quais os principais temas tratados nessas reuniões?
8. Os estudantes foram mobilizados a participar da gestão e da vida das escolas na vigência do Programa Escola Ativa? Como?
9. A participação dos estudantes foi alcançada nas escolas rurais em que você foi supervisor (a)? Como? Em que momentos?
10. Quais as principais dificuldades para a implantação da participação dos estudantes? E quais as contribuições dessa participação para a escola?

11. Para você, como ocorria a relação das escolas rurais que você atua ou atuou com a comunidade local (vizinha à escola) antes do Programa Escola Ativa? O Programa contribuiu para gerar mudanças nessa relação? Quais?
12. Quais espaços/iniciativas de participação da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, gestores, estudantes e técnicos da educação) foram propostos pelo Programa Escola Ativa? Quais foram implantados? Como?
13. Quais espaços/iniciativas de participação da comunidade local (vizinha à escola) foram propostos pelo Programa Escola Ativa? Quais foram implantados nas escolas que você atua ou atuou? Como?
14. Quais foram as principais contribuições resultantes da participação da comunidade escolar e da participação da comunidade local para as escolas multicicladas durante o Programa Escola Ativa?
15. Quais as principais dificuldades para a implantação dessa participação?
16. Em sua opinião, a implantação do Programa Escola Ativa nas escolas rurais multicicladas da rede municipal de ensino de Campina Grande contribuiu para a melhoria da escola rural? Se sim, apresente essas contribuições:
17. Comente o que permanece das propostas do Programa Escola Ativa no cotidiano da escola rural em que você atua ou atuou.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**ROTEIRO ENTREVISTA – DIRETORAS DE ESCOLAS QUE IMPLANTARAM O
PROGRAMA ESCOLA ATIVA**

Título da Pesquisa: Gestão escolar e participação no Programa Escola Ativa em Campina Grande-PB (2002-2012) na ótica dos profissionais do magistério

Mestranda: Simony Araujo de Moraes - PPGE/UFPB

Orientadora: Profa. Dr^a Andréia Ferreira da Silva

I IDENTIFICAÇÃO:

1.3. Nome:

1.2 Idade:

1.3 Escolas que atuou no Programa Escola Ativa:

1.4 Atuou como docente no Programa Escola Ativa: Quanto tempo:

1.5 Atuou como docente antes de atuar no PEA: Quanto tempo de magistério:

1.6 Tempo que atuou como diretora escolar no Programa Escola Ativa:

1.7 Vínculo empregatício com a SEDUC de Campina Grande? Contratado () Efetivo ()

1.8 Formação: () Ensino Médio () Magistério Normal

1.8.1 () Ensino Superior: 1.8.1.1 () Completo () Incompleto

Qual curso?

1.9 () Pós-Graduação em:

1.9.1 Nível: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Instituição:

II QUESTÕES

1. Comente em que consiste o Programa Escola Ativa e sobre o processo de sua implantação na escola rural multiciclada que você foi diretora:

2. Quais as principais dificuldades vivenciadas na implantação do Programa na escola rural multiciclada em que você foi diretora?

3. Como a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande realizou o acompanhamento das escolas rurais multicicladas que implantaram o Programa Escola Ativa?

4. Comente a proposta de gestão escolar do Programa Escola Ativa.

5. Essa proposta foi implementada na sua escola? Como?

6. A escola tinha Conselho Escolar antes da implantação do Programa Escola Ativa? Se sim, o Conselho passou por mudanças com o PEA?

7. Quais atividades foram desenvolvidas pelo Conselho Escolar na escola? E qual a periodicidade de suas reuniões? Quais os principais temas tratados nessas reuniões?

8. Os estudantes foram mobilizados a participar da gestão e da vida da escola na vigência do Programa Escola Ativa? Como?

9. A participação dos estudantes foi alcançada na escola rural em que você foi diretora? Como? Em que momentos?

10. Quais as principais dificuldades para a implantação da participação dos estudantes? E quais as contribuições dessa participação para a escola?

11. Para você, como ocorria a relação da escola rural que você atua com a comunidade local (vizinha à escola) antes do Programa Escola Ativa? O Programa contribuiu para gerar mudanças nessa relação? Quais?

12. Quais espaços/iniciativas de participação da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, gestores, estudantes e técnicos da educação) foram propostos pelo Programa Escola Ativa na escola rural mult ciclada que você dirigia? Quais foram implantados? Como?
13. Quais espaços/iniciativas de participação da comunidade local (vizinha à escola) foram propostos pelo Programa Escola Ativa? Quais foram implantados? Como?
14. Quais foram as principais contribuições resultantes da participação da comunidade escolar e da participação da comunidade local para as escolas mult cicladas durante o Programa Escola Ativa?
15. Quais as principais dificuldades para a implantação dessa participação?
16. Em sua opinião, a implantação do Programa Escola Ativa nas escolas rurais mult cicladas da rede municipal de ensino de Campina Grande contribuiu para a melhoria da escola rural? Se sim, apresente essas contribuições:
17. Comente o que permanece das propostas do Programa Escola Ativa no cotidiano da escola rural em que você atua ou atuou.

ROTEIRO ENTREVISTA – PROFESSORES DE ESCOLAS QUE IMPLANTARAM O PROGRAMA ESCOLA ATIVA

Título da Pesquisa: Gestão escolar e participação no Programa Escola Ativa em Campina Grande-PB (2002-2012) na ótica dos profissionais do magistério

Mestranda: Simony Araujo de Moraes - PPGE/UFPB

Orientadora: Profa. Dr^a Andréia Ferreira da Silva

I IDENTIFICAÇÃO:

1.4. Nome:

1.2 Idade:

1.3 Escola que atua (ou atuou) no Programa Escola Ativa:

1.4 Qual função(ões) você ocupa (ou ocupou) no Programa Escola Ativa:

1.5 Quanto tempo atuou no Programa Escola Ativa:

1.6 Vínculo empregatício com a SME de Campina Grande? Contratado () Efetivo ()

1.7 Tempo que atua/atuou como professor (a) em escola multisseriada:

1.8 Formação: () Ensino Médio () Magistério Normal

1.8.1 () Ensino Superior: 1.8.1.1 () Completo () Incompleto
Qual curso?

1.9 () Pós-Graduação em:

1.9.1 Nível: () Especialização () Mestrado () Doutorado
Instituição:

II QUESTÕES

1. Comente em que consiste o Programa Escola Ativa e sobre o processo de sua implantação na escola rural multiclada que você é (foi) professor (a):
2. Quais as principais dificuldades vivenciadas na implantação do Programa na escola rural multiclada em que você é (foi) professor (a)?
3. Como a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande realizou o acompanhamento das escolas rurais multicladas que implantaram o Programa Escola Ativa?
4. Comente a proposta de gestão escolar do Programa Escola Ativa.
5. Essa proposta foi implementada na sua escola? Como?
6. A escola tinha Conselho Escolar antes da implantação do Programa Escola Ativa? Se sim, o Conselho passou por mudanças com o PEA?
7. Quais atividades foram desenvolvidas pelo Conselho Escolar na escola? E qual a periodicidade de suas reuniões? Quais os principais temas tratados nessas reuniões?
8. Os estudantes foram mobilizados a participar da gestão e da vida da escola na vigência do Programa Escola Ativa? Como?
9. A participação dos estudantes foi alcançada na escola rural em que você é (foi) professor (a)? Como? Em que momentos?
10. Quais as principais dificuldades para a implantação da participação dos estudantes? E quais as contribuições dessa participação para a escola?
11. Para você, como ocorria a relação da escola rural que você atua com a comunidade local (vizinha à escola) antes do Programa Escola Ativa? O Programa contribuiu para gerar mudanças nessa relação? Quais?

12. Quais espaços/iniciativas de participação da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, gestores, estudantes e técnicos da educação) foram propostos pelo Programa Escola Ativa na escola rural multicitada que você é (foi) professor (a)? Quais foram implantados? Como?
13. Quais espaços/iniciativas de participação da comunidade local na escola rural multicitada (vizinha à escola) foram propostos pelo Programa Escola Ativa? Quais foram implantados? Como?
14. Quais foram as principais contribuições resultantes da participação da comunidade escolar para a escola rural multicitada durante o Programa Escola Ativa?
15. Quais foram as principais contribuições resultantes da participação da comunidade local para a escola rural multicitada durante o Programa Escola Ativa?
16. Quais as principais dificuldades para a implantação dessa participação?
17. Em sua opinião, a implantação do Programa Escola Ativa nas escolas rurais multicitadas da rede municipal de ensino de Campina Grande contribuiu para a melhoria da escola rural? Se sim, apresente essas contribuições:
18. Comente o que permanece das propostas do Programa Escola Ativa no cotidiano da escola rural em que você atua ou atuou.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gestão escolar e participação no Programa Escola Ativa em Campina Grande-PB (2002-2012) na ótica dos profissionais do magistério

Coordenadora-Mestranda: Simony Araujo de Moraes – PPGE/UFPB

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa analisa as configurações da gestão escolar e da participação em escolas rurais que implantaram o Programa Escola Ativa em Campina Grande e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Simony Araujo de Moraes, aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva.

O estudo tem como objetivo: discutir as configurações da proposta de gestão escolar e participação do Programa em Campina Grande, tendo como referência as informações obtidas nos documentos da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de Campina Grande (SEDUC/CG) e nas entrevistas a serem realizadas com duas coordenadoras, quatro supervisores educacionais, quatro diretoras escolares e quatro professores que atuaram no PEA em Campina Grande-PB.

A finalidade deste trabalho é ampliar o debate sobre a participação da comunidade na gestão da escola pública, além de contribuir para o resgate da história da educação no município de Campina Grande.

Solicitamos a sua colaboração para nos conceder uma entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e para publicar em revista científica da área. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Simony Araujo de Moraes.

Telefone: (83) 8740-1266

Email: simonygj@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Ou

UFPB Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós-Graduação em Educação- UFPB
Campus I Setor Humanístico Bloco III João Pessoa PB Brasil
Fone: 83 - 3216-7702.

Desde já agradecemos!

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

João Pessoa, ____ de _____ de 2013.