

## AUTONOMIA NA ESCOLA DO CAMPO: PERSPECTIVA LIBERAL E SOCIALISTA

### AUTONOMY IN THE RURAL SCHOOL: THE LIBERAL AND SOCIALIST PERSPECTIVES

Júlia Mazinini Rosa<sup>1</sup>  
Maria Cristina dos Santos Bezerra<sup>2</sup>

#### RESUMO:

O Escola Ativa, que foi implementado por mais de uma década em áreas rurais brasileiras, é um programa que tem como finalidade melhorar a qualidade da escola multisseriada, apresentando uma proposta de reorganização do trabalho pedagógico e de gestão escolar. Tem fundamentos neoliberais e escolanovistas, tendo chegado ao Brasil por meio das reformas educacionais financiadas pelo Banco Mundial. Com relação à gestão proposta pelo programa, um de seus pontos principais é o desenvolvimento da autonomia no estudante por meio de instrumentos de gestão participativa. Os conceitos que carrega, tais como autonomia, auto-organização e coletivo, estão presentes no ideário socialista, o que nos leva a crer que se apresentam ressignificados na perspectiva do Escola Ativa. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir esses conceitos trazidos pelo programa a partir das teorias pedagógicas marxistas e tentar responder à questão: que tipo de autonomia o Escola Ativa pode ajudar o aluno do campo a desenvolver?

**Palavras-chave:** Escola Ativa. Autonomia. Educação do campo.

#### ABSTRACT:

Active School, which has been implemented for more than a decade in rural areas of Brazil, is a program that aims to improve the quality of multigrade schools presenting a proposal that intends to reorganize pedagogical work and school management. The program has foundations in neoliberalism and in New School. It has arrived in Brazil through education reforms financed by the World Bank. With respect to school management, one of his main points is the development of student autonomy through instruments of participative management. The concepts that loads, such as autonomy, self-organization and collective, are present in socialist ideals, which leads us to believe that these are reinterpreted in the light of the Active School. Thus, the aim of this paper is to discuss these concepts brought by the program from the Marxist educational theories and try to answer the question: what kind of autonomy the Active School can help rural students to develop?

**Keywords:** Active School. Autonomy. Rural education.

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Foi professora da Educação Básica junto à Secretaria Municipal de Educação de Catanduva. Desenvolve pesquisas e tem experiência na área de Educação do Campo. E-mail: jrmazinini@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Ciências Sociais pela Associação Limeirense de Educação (1996). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos DED/UFSCar e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar. E-mail: cbezerra@ufscar.br.

Durante o período de 1997 a 2011, o governo federal implementou, nas áreas rurais brasileiras, um programa voltado especificamente para escolas multisseriadas, o Escola Ativa. O programa traz dois componentes metodológicos – o trabalho pedagógico e a gestão escolar – que se apresentam como estratégia inovadora para melhorar a qualidade do ensino em áreas rurais.

A proposta de trabalho pedagógico do programa está fundamentada em alguns princípios das teorias escolanovistas, tais como a crítica ao modelo tradicional de escola (apontado como autoritário, de ensino enciclopédico, sem considerar os interesses do aluno) e o princípio da escola ativa, para o qual há transferência do centro de gravidade do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno. No contexto escolanovista, é de suma importância educar a criança para que esta seja capaz de conquistar autonomia, em contraposição ao autoritarismo da escola tradicional.

Entretanto, apesar de seu discurso aparentemente progressista, o Escola Ativa surgiu na Colômbia, no contexto da crise econômica da década de 1970 e da crise de legitimidade do Estado, e foi utilizado naquele país como um meio de “pacificar” e “civilizar” os cidadãos do campo, num cenário de violência generalizada (McEWAN; BENVENISTE, 2001). Ainda hoje é utilizado como promotor da democracia e do comportamento pacífico em áreas de conflitos armados, especialmente em municípios em que há a presença das FARC. Esteve, ao longo de sua história, sempre atrelado a instituições conservadoras, como a Federação dos Cafeicultores colombianos e o Banco Mundial.

No Brasil, também esteve ligado a setores políticos conservadores, como o Projeto Nordeste, entendido como autoritário por Chaloult (1985), e o Fundescola, ligado a concepções produtivistas de educação. Somente ao final de sua implementação esteve relacionado a setores do governo um pouco mais progres-

sistas, como a SECAD (embora isso não tenha afetado sua essência conservadora).

Em sua essência, o Escola Ativa é neoliberal. Foi implementado no Brasil no contexto das reformas estatais dos anos 1990, que pretendiam a modernização dos Estados latino-americanos para que se adequassem à nova fase de acumulação capitalista flexível. *Flexibilização e autonomia de gestão* passaram a ser conceitos chave na nova gestão pública, como uma maneira de adequar os Estados periféricos à racionalidade econômica dos países de capitalismo desenvolvido. Desta forma, os países latino-americanos entrariam em sintonia política e ideológica com a nova lógica de produção (SOUZA, 2008, p. 92).

O discurso do modelo de gestão gerencial traz forte apelo a conceitos do ideário socialista, como democracia, autonomia e participação das comunidades na direção da escola. É importante dizer que, no âmbito social e político, autonomia na gestão foi, durante os séculos XIX e XX, bandeira de luta de movimentos operários, ligados a empresas agrícolas e industriais, e de comunidades de trabalho na Europa; bandeira do movimento autônomo de trabalhadores poloneses e de trabalhadores italianos. Autonomia de gestão foi também reivindicada por trabalhadores da Internacional Comunista e expressava a idéia de trabalhadores associados atuando como gestores das próprias oficinas (MARTINS, 2002, p. 214).

Porém, no contexto das reformas do Estado com a finalidade de adequar países periféricos aos ditames do capital, estes conceitos vêm ressignificados. No âmbito do sistema educacional, autonomia de gestão passa a estar relacionada com a descentralização administrativa que funciona com base na lógica de mercado. Nesta lógica, os mecanismos de avaliação e controle permanecem sob o poder de um governo central (estados, governo federal), mas a responsabilidade pelo financiamento, por processos administrativos e pelos bons re-

sultados nas avaliações, é transferida para as pontas do sistema (municípios, unidades escolares e comunidades) (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Desta maneira, a autonomia de gestão no âmbito da reforma gerencial é, na verdade, uma *concessão* de autonomia às unidades escolares. Nessa concepção, autonomia não tem a ver com o embate livre e desinteressado de ideias dentro da escola ou com a realização de projetos e propostas próprios (SOUZA, 2008, p. 97).

É importante acrescentar que os discursos e práticas do modelo gerencial não são meras concepções de gestão. São, antes, recomendações de uma nova ordem social ou um novo modelo de sociabilidade imposto pelo avanço do capital. Ao mesmo tempo, fazem parte de uma estratégia de adaptação dos indivíduos a este modelo social.

Nessa adequação do Estado às imposições capitalistas, à medida que se tenta manter um consentimento pela ordem social típica da acumulação flexível, não há muito espaço para a participação efetiva da classe trabalhadora na gestão pública, nem para a organização da mesma classe em movimentos coletivos, de forma a possibilitar a conquista de sua autonomia. Nesse contexto, a participação na gestão do Estado é instrumental e a autonomia é delegada à classe trabalhadora, e não conquistada por ela.

O apelo à autonomia está fortemente presente no discurso do Escola Ativa, na medida em que um dos aspectos importantes da gestão participativa proposta pelo programa é o desenvolvimento da autonomia no aluno da escola multisseriada como requisito para que ele participe da gestão escolar. A autonomia no discurso do programa está relacionada tanto ao componente de gestão escolar – e, portanto, ligada à descentralização administrativa e à autonomia da escola no contexto da gestão gerencialista – quanto ao componente pedagógico, de inspiração escolanovista.

Este trabalho é parte das pesquisas que temos desenvolvido sobre o Programa Escola Ativa em Sergipe e em um município no interior de São Paulo, e tem como objetivo analisar as concepções de autonomia, auto-organização e coletivo presentes nos documentos do programa Escola Ativa e em entrevistas feitas com sujeitos que trabalharam diretamente com a proposta, trazendo para a discussão as teorias pedagógicas marxistas.

Quando a proposta Escola Ativa chegou ao Brasil como política pública para o campo, nos anos 1990, nada mais era que uma tradução literal daquela desenvolvida na Colômbia, sem ao menos ser feita uma adaptação para a realidade nacional. Portanto, esta análise é importante na tentativa de se compreender melhor o que é o programa para discutir qual é sua função na educação do campo no Brasil e a forma como ela pode ocorrer nas escolas que utilizam sua metodologia.

Pretendemos demonstrar aqui que o significado de autonomia não é unívoco. É possível perceber, ao analisarmos o Escola Ativa e a literatura a seu respeito, que sua pretensão é alfabetizar em poucos anos para formar o eleitor da democracia burguesa. Sendo assim, a autonomia presente no programa não terá o mesmo sentido que terá para a pedagogia socialista. Defendemos que a autonomia verdadeiramente revolucionária e comprometida com a formação humana não poderá ser realizada na perspectiva capitalista.

As fontes documentais utilizadas neste estudo foram: Manual de Capacitação de Professores do Escola Ativa (FUNDESCOLA, 1999), Escola Ativa: aspectos legais (FUNDESCOLA, 2006), Escola Ativa: Diretrizes de Implementação (FUNDESCOLA, 2005), Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores (BRASIL, 2010a) e Projeto Base (BRASIL, 2010b). As entrevistas foram produzidas em 2011 e em 2012 no município de São José do Rio Pardo, que implemen-

tou o programa entre 2009 e 2011, com professoras do campo, além de uma mãe de aluna.

Para esta discussão, optou-se por utilizar os escritos de Moisey Pistrak e Anton Makarenko, pois, nas obras destes autores, são encontrados bem elaborados os conceitos que este trabalho pretende abordar. Além disso, Pistrak e Makarenko desenvolveram pedagogias voltadas à realidade dos estudantes, com a preocupação de formar sujeitos críticos e autônomos, integrados à sociedade em que viviam, usando o trabalho coletivo como princípio educativo.

### **1- AUTONOMIA E AUTO-ORGANIZAÇÃO NOS COMITÊS DE TRABALHO E COLEGIADO ESTUDANTIL.**

A compreensão expressa nos documentos do Escola Ativa sobre o sistema educacional é de um sistema extremamente descentralizado. Aproveitando a concepção descentralizada de gestão, o programa faz o apelo à participação da comunidade. A gestão escolar deve ser democrática participativa, pois esta perspectiva de gestão é “fundamental para a efetividade do ensino”, além de promover a “aprendizagem do compromisso com o social, do respeito às regras, do respeito ao outro [...], do papel social e político da escola” (BRASIL, 2010a, p. 42 e 43).

O componente de gestão escolar do programa Escola Ativa, interesse principal deste trabalho, consiste em elementos de gestão que são apresentados como instrumentos que podem levar à participação de crianças na gestão da escola e à conquista de autonomia. São eles: o Colegiado Estudantil, os Comitês de Trabalho e o Conselho Escolar. Os dois primeiros são formas de auto-organização infantil com a intenção de desenvolver autonomia, sendo o professor o sujeito responsável por implementá-los. O terceiro refere-se à presença da comu-

nidade na gestão participativa, mas ela também deve se envolver com a Gestão Estudantil.

Os instrumentos propostos pelo programa para que a comunidade entre na vida escolar e participe da gestão são: 1 – Assembleia Geral: uma reunião que envolva pais, alunos, professores e comunidade com a finalidade de debater e de deliberar sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras; 2 – Dia das Conquistas: um evento com o objetivo de apresentar aos pais os êxitos atingidos pelas crianças no processo de ensino e de aprendizagem e na participação nas ações do Colegiado Estudantil; 3 – Oficinas: em que são convidados trabalhadores de diversas ocupações, educadores e estudantes para um momento de integração, a fim de que a comunidade possa incentivar e apoiar o trabalho desenvolvido pelas crianças e pelos professores; 4 – Palestras Informais, planejadas pela escola a partir dos interesses e das necessidades da comunidade, que têm a finalidade de proporcionar o debate e o aprofundamento a respeito dos temas propostos; 5 – Eventos de Integração Social ou lazer, como festas, bazares, saraus, teatro, festivais organizados e coordenados pelo Conselho Escolar (BRASIL, 2010a, p. 51-52).

Com relação à gestão estudantil, os Comitês de Trabalho são grupos compostos pelas crianças com o objetivo de realizar determinada tarefa dentro da escola: receber visitas, cuidar da horta, cuidar da biblioteca, promover eventos culturais, planejar atividades recreativas, promover campanhas de higiene ou ambientais. As crianças escolhem de qual comitê farão parte e cada um dos comitês elege um presidente, que assume responsabilidades pelo bom desempenho do trabalho em grupo. O coletivo de presidentes dos comitês forma o Colegiado Estudantil. Estes dois elementos, comitês e colegiado, compõem a gestão estudantil (BRASIL, 2010a; FUNDESCOLA, 1999).

A participação das crianças na gestão estudantil deve ocorrer, segundo o programa, pela tomada de decisões coletivas, organização, planejamento e execução de tarefas e coordenação de assembleias. O colegiado também tem participação no Conselho Escolar e deve ser “um espaço de formação política e de aprendizagem do compromisso da escola com a comunidade” (BRASIL, 2010b, p. 44).

Apesar disso, os documentos do Escola Ativa não abordam de maneira clara e aprofundada o compromisso que a escola tem com a comunidade no seu entorno. Também não apresentam explicações sobre a importância de se aprender a organizar assembleias, do porquê da tomada de decisões coletivas e de como o planejamento e a execução de tarefas podem auxiliar na criação de um coletivo infantil.

Segundo os documentos do programa, o professor deve organizar o Colegiado Estudantil seguindo determinadas fases de implementação. A primeira delas consiste na sensibilização dos alunos: o papel do educador é sensibilizar os alunos a participarem de todo o processo, orientando sobre a importância, a função, a finalidade e a organização do colegiado. Entretanto, não estão claras nos documentos quais são sua importância, função e finalidade. O Escola Ativa orienta o docente a sensibilizar a comunidade pelo “relato de experiências vividas e outras atividades”, por meio de teatro, filmes, jogos (BRASIL, 2010b, p. 44).

A fase seguinte de implementação da auto-organização infantil envolve a criação de uma Reunião Geral dirigida por dois adultos: o professor e o representante do Conselho Escolar (podendo ser um membro da comunidade ou funcionário da escola), na qual serão criados os Comitês de Trabalho. Para o Escola Ativa, quem deve definir os comitês é o próprio educador, “em parceria com os(as) educandos(as) e com a comunidade, podendo ser elaborada uma pesquisa de opinião para a escolha desses Comitês” (BRASIL, 2010a, p. 45). Em outras

palavras, as crianças não protagonizam este processo, que parece acontecer exteriormente às suas necessidades.

Após a criação dos comitês, são definidos seus representantes ou presidentes para compor o Colegiado Estudantil. Em toda a parte que trata da auto-organização infantil, o Caderno de Orientações Pedagógicas centra-se nas formas de organização em detrimento de seu conteúdo. Propõe, por exemplo, a escolha de um relator responsável por registrar todas as decisões do colegiado e a ocupação alternada do cargo de presidente do colegiado de seis em seis meses. Além disso, também há a elaboração do plano de ação de cada comitê, que deve conter “as ações que serão desenvolvidas, os objetivos, as estratégias, o cronograma [...] e os responsáveis por cada ação”. Estes planos devem ser elaborados pelos alunos presidentes e apresentados aos outros membros dos comitês que podem propor mudanças antes da aprovação (BRASIL, 2010a, p. 46).

O Escola Ativa propõe a escolha de representantes por eleição, em que vence o candidato com mais votos. Para Xavier (2005, p. 64), quando o programa foi implementado no Brasil, houve a busca pela semelhança com o processo eleitoral da democracia burguesa, em que os estudantes formam chapas concorrentes e o mais votado vence. Caso a escolha fosse feita de modo diferente, isso era entendido por coordenadores do programa como um meio de desvirtuar o processo da realidade eleitoral brasileira.

O Manual de Capacitação de Professores (FUNDESCOLA, 1999) utiliza a palavra autonomia sem deixar claro seu significado. Porém, a partir da leitura de um texto que traz um diálogo entre duas professoras fictícias, Carmem e Rosa, podemos concluir que o aluno autônomo é aquele que vê a necessidade de realizar determinada tarefa e toma a iniciativa para fazê-la. No texto, a professora Carmem fica admirada com a gestão estudantil organizada na escola

da professora Rosa, especialmente com o comportamento dos alunos organizados “em fila”, trabalhando “muito disciplinadamente”, realizando tarefas como varrer o chão, limpar o quadro negro e carteiras. Carmem, ao observar a cena, pensa que as crianças trabalhavam com “muita autonomia” (FUNDESCOLA, 1999, p. 68).

Os objetivos e as pretensões da gestão estudantil são apresentados no documento também por meio da conversa entre as professoras. Carmem, que leciona em sala multisseriada, queixa-se do *excesso de atividades* que precisa desempenhar na escola – como o asseio da sala, a disciplina, organização de atividades culturais – e diz que não sabe como fazer para que todas aquelas atividades sejam desempenhadas de maneira adequada. A colega Rosa sugere como solução para seu problema que Carmem organize atividades que incentivem o trabalho de alunos em pequenos grupos (comitês de trabalho) de maneira que proporcione vivência democrática e melhor comportamento cívico e social entre as crianças (FUNDESCOLA, 1999, p. 59).

Em certo momento, Rosa confessa a Carmem que observa de vez em quando a falta de vontade dos alunos em realizar o trabalho. Para estimulá-los a fazer as tarefas com interesse, a solução encontrada pelas professoras é o caminho da meritocracia: um sistema de bonificações e premiações, com a colocação dos alunos que mais colaboraram em um quadro intitulado “Os Bons Cidadãos da Semana” (FUNDESCOLA, 1999, p. 82).

Podemos perceber que o programa traz um planejamento já pronto de auto-organização, descrito detalhadamente nos documentos de formação docente, que obedece inclusive a uma sequência de “fases de implementação” e que cabe ao professor implementar esta auto-organização. Notamos que não são as crianças a conduzir o processo de auto-organização, mas sim o educador. Além disso, os estímulos

que o professor deve provocar nos alunos para que estes se organizem em coletivos são artificiais e externos aos seus interesses.

Os instrumentos que os alunos manejam na gestão estudantil são: livro de confidências, ficha de controle de presença, caixa de sugestões e caixa de compromissos. Estas duas últimas são, respectivamente, para que as crianças expressem sugestões sobre o trabalho pedagógico e registrem voluntariamente as atividades que decidiram desempenhar, além dos compromissos assumidos (FUNDESCOLA, 1999; BRASIL, 2010a).

A ficha de controle de presença é entendida como instrumento de desenvolvimento da autonomia, pois são os próprios alunos que controlam sua presença e apresentam um relatório de controle de frequência ao professor no final de cada mês, sem que este precise fazer a chamada diariamente (FUNDESCOLA, 1999, p. 70 e 71).

O Projeto Base também relaciona a autonomia com a responsabilidade assumida ao realizar as tarefas, tanto coletivas quanto individuais (BRASIL, 2010b, p. 31) e a existência de alunos que assumam a função de monitores de seus respectivos grupos de estudo prontos a auxiliar o professor no trabalho pedagógico também é uma forma de autonomia apontada pelo programa (BRASIL, 2010B, p. 30, FUNDESCOLA, 1999, p. 67).

## **2- AUTONOMIA, AUTO-ORGANIZAÇÃO E COLETIVOS NA PEDAGOGIA SOCIALISTA.**

A auto-organização era uma preocupação constante nas escolas comunistas e um dos fundamentos da pedagogia marxista de Pistrak e Makarenko. Para o primeiro, existem dois tipos de auto-organização que podem ser trabalhadas nas crianças: 1- aquela destinada principalmente a auxiliar o professor e a escola, com distribuição de funções e formas de emprego

do tempo transmitidas por adultos, o que faz com que a auto-organização seja estranha às preocupações das crianças e, portanto, só funcione na presença do professor e quando este está a dirigir o processo; 2- aquela que se desenvolve gradualmente e à medida que se desenvolve o sentimento de coletivo, baseado nas preocupações da criança e na necessidade de organização. Um tipo mais sólido, que suscita o aparecimento de novos interesses e curiosidades. Para Pistrak, este tipo de auto-organização não pode ser simplesmente instituído pelo professor nem introduzido de maneira brusca, pois ele começa a surgir quando nasce uma *necessidade* de se organizar (PISTRAK, 2003, p. 180, grifo nosso).

A concepção de auto-organização do Programa Escola Ativa parece ser a do primeiro tipo, pois é uma forma de auto-organização instituída pelo educador, com o objetivo de realizar tarefas escolares. Isso não significa que todo e qualquer tema dos comitês seja exterior aos interesses das crianças, uma vez que elas se inscrevem voluntariamente para participar dos comitês e podem, inclusive, criar temas de seu interesse. Porém, o programa propõe a auto-organização de forma artificial, excessivamente dirigida pelo professor, sem que haja maiores explicações ou uma discussão mais aprofundada sobre o que faz as crianças se organizarem em coletivos quando o documento se refere à necessidade de sensibilização inicial. Além disso, as crianças não parecem ter liberdade para presidir ou planejar a Reunião Geral, o que seria perfeitamente possível dentro da concepção de auto-organização de Pistrak, em que as crianças seguram as rédeas do processo, mas, com o educador ali presente, como um "companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente nos casos difíceis e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção" (PISTRAK, 2003, p. 182).

Notamos, portanto, que há uma receita, um passo a passo que todas as escolas que ade-

riram ao programa Escola Ativa, independente de sua realidade, devem seguir para compor seus coletivos, e que essa receita dirige seu foco para as questões mais burocráticas de organização e não para os possíveis interesses infantis que possam se tornar interesses sociais e suscitar a necessidade do surgimento de coletivos, conforme a concepção de Pistrak.

Pistrak não vê relevância primordial em definir as formas de auto-organização ou de autonomia escolar. Se forem necessários comitês de professores, executivos, outros tipos de comissões, são preocupações de importância secundária. O que é essencial para o autor são as bases da organização, determinadas pelo caráter do coletivo, que tem a assembleia geral dos alunos como autoridade suprema. Essa autoridade introduz mudanças na forma e na estrutura da auto-organização em concordância com o "*impulso criador da organização que se observa nas crianças*" (PISTRAK, 2003, p. 206, grifos no original).

Coletivo é definido por Pistrak como uma "concepção integral e não um simples total referido a suas partes", que "apresenta propriedades *que não são inerentes ao indivíduo*" (PISTRAK, 2003, p. 177, grifo nosso). Para este autor, crianças, seres humanos em geral, se organizam no que ele entende por *coletivo* quando se unem por um interesse em comum, do qual têm *consciência*. Não há meios de estimular a auto-organização das crianças se não for desenvolvido nelas um legítimo interesse, que seja comum ao grupo. É papel da escola suscitar, organizar, ampliar, formular os interesses e as emoções individuais das crianças e transformá-los em interesses sociais. É nesses interesses sociais que está a base para o surgimento do coletivo infantil (PISTRAK, 2003, p. 178).

Pistrak identifica uma necessidade fundamental na educação das crianças: o desenvolvimento da atividade, da iniciativa coletiva e da responsabilidade (PISTRAK, 2003, p. 178). O programa Escola Ativa apresenta esta

mesma necessidade também como fundamental. A diferença entre as duas concepções é que, para o pedagogo socialista, o sentimento de coletivo surge antes da auto-organização, pois é ele que criará a auto-organização, pelo simples fato de existir. De modo diverso, o programa sugere que o educador direcione a organização das crianças e tome decisões em parceria com elas, mas sem que predominem os interesses delas e sem que esses interesses tenham sido transformados previamente em interesses sociais, portanto, coletivos. De acordo com a concepção do programa, a existência do comitê por si só parece ser suficiente para que surja um sentimento de coletivo verdadeiro.

A experiência de Makarenko também revela que o desenvolvimento da auto-organização não ocorre instantaneamente. Entre os estudantes da colônia Gorki, o que começou com “brotos de coletivo” foi, no curso de três anos e com o esforço constante do educador de passar por inúmeros obstáculos ao longo do processo, transformando-se no que ele chamou de “um verdadeiro, forte e unificado coletivo” (MAKARENKO, 1985, p. 238). Concordando mais uma vez com Pistrak, a formação do coletivo unificado da colônia começou com a necessidade que os moradores tinham de virarem-se sozinhos. O interesse de manter a colônia aquecida no inverno, cultivar produtos agrícolas tanto para alimentação quanto para o comércio, entre outros interesses compartilhados por todos os moradores, portanto, interesses sociais, provocaram a necessidade de auto-organização dos estudantes em coletivos chamados “destacamentos”, em que cada um era responsável por uma tarefa.

O ponto que Makarenko destaca como o mais importante da organização dos coletivos da colônia Gorki foi o surgimento de coletivos temporários, que duravam apenas o tempo necessário para a realização das tarefas para as quais foram criados. Isto é, cada estudante pertencia a um destacamento permanente, mas, na

necessidade de se realizar trabalho agrícola, poderia pertencer também a um destacamento temporário. Todos os destacamentos, tanto os permanentes quanto os temporários, só funcionavam sob a direção de um comandante. O comandante do destacamento permanente nunca era comandante do destacamento temporário, o que permitia que um comandante em um destacamento fosse simples subordinado em outro. Segundo Makarenko, isso criou uma complexa cadeia de interdependências, em que um estudante individual não se destacava sobre o coletivo, não havia casta de comandantes. Conseguiu-se atingir um grau de auto-organização em que os coletivos apareciam e se desfaziam com a mesma organização, disciplina, senso de responsabilidade e capacidade de reconhecimento de autoridade, sem que esta autoridade tivesse privilégios (MAKARENKO, 1985).

Os estudantes da colônia Gorki aprenderam a se organizar de acordo com um interesse social que criou a necessidade de realizar determinada tarefa. Para Pistrak, uma vez que isso ocorre, aos poucos, surgem outras preocupações e interesses que alimentam a auto-organização infantil e surgem novos coletivos determinados a trabalhar no sentido de suprir as novas necessidades (PISTRAK, 2003).

Tanto Makarenko quanto Pistrak destacam a importância dada à organização de coletivos temporários que não se submetem a normas rígidas ou a um determinado protocolo de auto-organização. Para estes autores, a capacidade que os estudantes têm de organizar coletivos que se dissolvem e reaparecem conforme a necessidade, da forma que for possível, é um indício de que o sentimento social prevalece e de que a auto-organização virou um hábito.

O programa Escola Ativa enfoca a atividade da criança e sua participação nas questões escolares como meio de desenvolvimento da autonomia. Para Pistrak, esses também são meios de conquista da autonomia. Adquirir autonomia é um dos objetivos fundamentais

na educação socialista e a palavra “formação” significa para o autor a ajuda que a escola deve dar às crianças para que estas cresçam e assumam sua própria educação (PISTRAK, 2003, p. 178).

Mas a conquista da autonomia não se encerra na participação em questões escolares na escola do trabalho. Situando a escola como parte do Estado, a razão pela qual a criança deve participar da gestão escolar é aprender a participar da gestão do próprio Estado, o que evidencia uma concepção de sociedade radicalmente diferente da concepção presente no programa Escola Ativa.

Nosso objetivo é não apenas formar cidadãos obedientes às Leis, talvez ligados ao seu regime, ao seu Estado, e cheios de estima por ele, mas homens que participem conscientemente na organização do Estado soviético pelo seu trabalho cotidiano, homens conscientes e com o sentimento de que cada um, isoladamente, é responsável pela organização soviética. É preciso enraizar nas crianças, desde a escola, que é parte integrante do Estado soviético, o hábito de fazer diretamente o que serão obrigados a fazer numa escala maior no futuro, esclarecendo que a participação na administração da escola é, ao mesmo tempo, uma participação em todo Estado soviético (PISTRAK, 2003, p. 201).

A elaboração da proposta pedagógica da escola é apontada como instrumento de autonomia escolar para a estratégia Escola Ativa. O programa afirma que não há um padrão a ser seguido na elaboração desta proposta, que cada escola está inserida em um contexto próprio e que o importante é que esta construção seja coletiva, com participação ativa de todos os envolvidos, inclusive alunos e pais (FUNDESCOLA, 2006, p. 21).

Partindo do princípio da autonomia escolar, o programa afirma que a elaboração da proposta deve ser feita com base em uma concepção de homem e sociedade que a escola, alunos

e comunidade devem construir juntos. Porém, o documento coloca como sugestões de objetivos da proposta e metas a serem alcançadas o aumento do rendimento e a diminuição dos índices de repetência e evasão (FUNDESCOLA, 2006, p. 25).

Isto é, há a indicação de que escola e comunidade construam sua proposta pedagógica com base em sua própria concepção de homem e sociedade, porém, em seguida, o programa direciona o discurso para a concepção de homem e sociedade burgueses, ao colocar como exemplo metas típicas da pedagogia neoprodutivista<sup>3</sup>.

O fato de o programa incentivar práticas docentes relacionadas à meritocracia é outro ponto em concordância com a lógica capitalista, que prioriza o individualismo em detrimento do coletivo. O método das premiações resulta não no estímulo ao desenvolvimento da autonomia por meio de realização de tarefas individuais e coletivas, mas sim à competição entre indivíduos. Quando o trabalho é coletivo e tem a finalidade de satisfazer uma necessidade social, a própria natureza do trabalho deixa clara a sua importância. O trabalho de responsabilidade, se não for feito, atinge todos os indivíduos da comunidade escolar, o que pode ser percebido por exemplos dados por Pistrak: se o grupo responsável por distribuir os alimentos que chegam à escola trabalhar mal, o almoço atrasa e as aulas depois do almoço ficam prejudicadas. Se o grupo responsável por cortar a lenha não a fornece, a escola toda fica sem o café-da-manhã (PISTRAK, 2009, p. 223).

Isso revela que o trabalho coletivo de que trata o autor surge por uma necessidade da qual todos os indivíduos da escola compartilham.

<sup>3</sup> As ideias pedagógicas neoprodutivistas são, de acordo com Saviani (2010), aquelas que predominaram após o Consenso de Washington e que guiaram a reforma educacional para a América Latina e para o Caribe. Para o neoprodutivismo, o Estado é incapaz de gerenciar a escola pública com competência, o que justifica a primazia da iniciativa privada neste setor, portanto, a educação pública passa a ser regida pela lógica do mercado.

Não se trata, portanto, de um trabalho artificial com a finalidade apenas de induzir o princípio da atividade. Sendo assim, não se torna necessário que os alunos sejam estimulados por sistemas de bonificações. Se o coletivo está organizado e se as tarefas possuem sentido social, se partem de interesses sociais, o estímulo para realizá-las é o próprio interesse social.

Pode-se perceber também que não é preocupação do programa integrar o docente da escola do campo na realidade das famílias trabalhadoras rurais. Quando o Manual (FUNDESCOLA, 1999) se refere à realidade do campo, o faz de modo superficial, ao explicar para que serve o “livro de confidências”. Esse instrumento consiste em um local em que o estudante pode escrever suas confidências e disponibilizá-las para que o docente leia, em tempo combinado entre eles, com o objetivo de auxiliar o professor a conhecer melhor seus alunos. Como exemplos de confidências de alunos habitantes de áreas rurais, o documento apresenta: “minha mãe foi embora pra São Paulo e nos deixou sozinhos”, “meu pai me bateu ontem à noite porque quebrei um prato”, “na minha cama tem pulgas que não me deixam dormir”. (FUNDESCOLA, 1999, p. 71). Na abordagem que faz sobre o problema, o documento tangencia a realidade das famílias trabalhadoras do campo sem explorar de modo aprofundado as dificuldades que enfrentam por falta de condições materiais de sobrevivência. A causa desta falta de condições objetivas, ou seja, a exploração do trabalho no campo, também não é sequer mencionada.

No Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2010a), o outro guia de formação docente analisado, a questão da realidade do campo é abordada em tópicos que apresentam os fundamentos da educação do campo e o trabalho em salas multisseriadas, entretanto, não há aprofundamento sobre a exploração do trabalho e as condições de vida da população rural. Para o programa, por meio do colegiado

pode-se chegar à compreensão de que a partir da escola mudanças podem ser feitas na vida comunitária. Mas, como o programa não aborda os problemas que as comunidades do campo enfrentam, não há como aprofundar a discussão sobre mudanças na comunidade, o que seria de fundamental importância para o conhecimento do professor da escola multisseriada do campo. É uma contradição que o programa aponte como objetivo da conquista da autonomia a emancipação (política, cultural, econômica e social) da população rural, se não discute, nos guias de formação docente, a realidade em que vive esta população.

A pedagogia socialista vê a importância do conhecimento da realidade expressa no princípio da atualidade. Este princípio é contrário à ideia da atividade em sala de aula sem fins políticos e educacionais definidos. A criança, objeto da educação, não deve ser uma criança genérica, portanto. O princípio da atualidade na educação deve tratar de uma criança concreta: situada em determinado tempo, determinada sociedade, determinada classe social, pois a atualidade consiste em realizar a educação – do início ao fim, da partida à chegada – inserida na realidade, na atualidade, no meio do qual a criança faz parte. A atualidade é vivenciada em compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora (PISTRAK, 2009, p. 24-28). Os interesses e anseios da criança, objeto último do programa Escola Ativa, são também os interesses e anseios da classe trabalhadora rural, mas não é desta criança concreta que o programa trata, e sim de uma criança abstrata.

### **3- AUTONOMIA NA ESCOLA ATIVA SEGUNDO PROFESSORAS DO CAMPO.**

A partir da análise de entrevistas e observações do funcionamento de alguns dos instrumentos do programa (caixa de sugestões, ficha de controle de presença, cartaz de combinados), podemos dizer que a participação das

crianças na gestão parece acontecer por meio de um canal aberto de comunicação entre elas, as professoras e a diretora. Isto é, abre-se espaço para ouvir o que o aluno tem a dizer e suas opiniões são consideradas, tanto no que diz respeito ao trabalho do professor quanto a algo que o aluno queira mudar na escola. O instrumento mais utilizado para que a criança expresse suas sugestões ou opiniões é a caixa de sugestões. A professora Gerânio (2012, p. 13), por exemplo, utilizou a caixa para redirecionar seu trabalho em sala de aula. A professora Magnólia também afirma que os alunos “chegaram a pedir pra mudar determinado jeito de ensinar, ou mudar a aula”.

No final de setembro passado eu coloquei a relação dos conteúdos que nós já havíamos visto. E aí falei pra eles que gostaria que pensassem sobre tudo o que tinham aprendido e vissem se ficou alguma dúvida... Escrevessem “conteúdo tal” e colocassem na caixinha. Quando abri a caixinha eu fiz um levantamento em forma de gráfico em papel quadriculado e, depois, nós trabalhamos de novo aqueles assuntos que eles pediram (GERÂNIO, 2012, p. 13).

Além das sugestões no trabalho pedagógico, as crianças solicitam algo que esteja faltando para a escola. Para a professora Pitanga, a caixa foi importante para conseguir com o fazendeiro brinquedos para compor um parque que faltava na escola em que trabalhava.

Uma coisa que foi muito importante - e eles sempre sonhavam em ter - era um parque. Todas as escolas tinham parque e a nossa não [...] E aí fizemos lá um levantamento... Eles colocaram o que eles queriam, cada um uma coisa, mas sempre o parque estava lá. A gente não ficava influenciando, falando “olha, pede o parque”. A gente sempre escutava o que eles queriam e colocava no papel. Mas eu pedi o parque de tanto que eles pediram. Aí numa assembleia os pais vieram me perguntar: “as crianças estão dizendo que tem uma caixa de sugestões e que pediram um parque”. E eu disse que a

caixa era pra aquilo, que fâmos lutar para conseguir o parque, que conseguiríamos o que fosse possível pra escola (PITANGA, 2012, p. 17).

A caixa de sugestões parece ser utilizada como um instrumento para conquista daquilo que frequentemente falta na escola do campo e também como um meio de comunicação entre professor e aluno no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de a opinião da criança ser considerada pelo professor quando este prepara suas aulas, redireciona o trabalho pedagógico, organiza a escola e solicita algo que falte (parquinho, espelho no banheiro, pintura nova), ela não participa da elaboração da proposta pedagógica nem da decisão sobre os gastos financeiros. Sua participação na gestão, portanto, é pequena. Entretanto, “autonomia” é palavra pronunciada com frequência quando gestores, professores e pais se referem às crianças, pois, para eles, elas estão mais autônomas e isso se deve aos comitês de trabalho e ao modo como as aulas passaram a ser organizadas com a implementação do Escola Ativa. Cumpre discutir que autonomia é esta.

Para o programa, o aluno autônomo é aquele que toma iniciativa para realizar tarefas, auxiliando o professor no trabalho escolar, e que consegue virar-se sozinho em algumas situações. Estas também são formas de autonomia que pais e professores identificam no aluno do campo.

Jasmim exemplifica situações em que enxerga autonomia na filha e credita esta autonomia ao trabalho desempenhado na escola.

Minha menina ao jantar, a gente tinha que pôr comida pra elas, elas não sabiam ir até uma panela. Hoje ela se serve. Isso foi bom lembrar também, a tarefa. Ela chega e diz “mãe, a minha ‘pro’ diz que a primeira coisa que eu tenho que fazer em casa é a lição”. Não precisa pedir. Ela já chega, tem o cantinho dela, a mesinha

dela. Primeiro almoça, depois vai fazer a lição. Isso é uma coisa que ela teve independência, ela faz sozinha (JASMIM, 2011, p. 2).

Com relação à ficha de controle de presença, identificamos que ela é utilizada e apontada como instrumento de desenvolvimento de autonomia. A professora Gerânio dá exemplos de situações em que os alunos mostram ter autonomia:

Os meus [alunos] também pegam o material sozinhos, distribuem... Na hora de assinar a frequência vai de um em um, assina. Sabe? Aí o último que assinou vê quantos têm presentes, confere as assinaturas. Eu acho que as crianças de antigamente não enxergavam essas coisas. Pelo menos aqui no campo não (GERÂNIO, 2011, p. 5).

A escolha de um monitor por grupo que esteja em um nível mais avançado de aprendizado, para ajudar o professor com os alunos mais atrasados, também é visto pelo programa como maneira de conquistar autonomia. Da mesma maneira, a professora Ipê exemplifica situações parecidas em que enxerga autonomia em seus alunos:

Olha, na minha classe, tenho uns três, quatro lá que quando eles aprendem, eles não pedem pra mim, eles levantam, vão lá na carteira do menininho que tem dificuldade, sentam perto e ensinam. Vão ajudando a gente. Acho que isso é uma coisa muito boa, não é? Eles vão por si, não precisa mandar (IPÊ, 2011, p. 5).

Outra forma de autonomia mencionada pelas professoras está relacionada a assumir responsabilidade e iniciativa *para trabalhar dentro da proposta da escola ativa*. Abaixo, estão alguns trechos em que autonomia aparece com este sentido.

E a vantagem dos cantinhos<sup>4</sup> é, vamos su-

<sup>4</sup> Os cantinhos a que a professora se refere são propostos pelo Escola Ativa como uma maneira de reorganização da sala

por, aquela turminha que você está trabalhando língua portuguesa, aquela outra está na matemática. Então se aquela turminha ali acabou o exercício, não vai precisar ficar esperando a classe terminar pra receber outra lição (PITANGA, 2012, p. 5).

E eles têm autonomia pra trocar de atividade (GERÂNIO, 2012, p. 5).

[O aluno autônomo] tem a capacidade, vamos supor: "professora, com licença que eu tenho que ir lá na sala da professora Ipê dar um recado." Ou então "professora, eu já acabei minha atividade, posso pegar um livro para ler? Posso ajudar meu amigo?" Ele tem autonomia para tomar decisões, para resolver problemas, para resolver conflitos, sem tanta intervenção do professor. De repente tem aquela criança que tudo o que acontece ela vem "professora, Fulano me bateu". "Fulano não quer me emprestar o lápis". Então você já vê que tem que trabalhar essa parte nessa criança. Ela está precisando de mais autonomia, ter a responsabilidade de tomar essa decisão e ser responsável por ela (PITANGA, 2012, p. 5).

Uma das falas mais significativas é a da professora Magnólia:

A princípio, quando disseram pra mim que eu tinha que trabalhar com cantinhos eu pensei: gente, todo mundo está ficando louco! Como que eu vou colocar brinquedos dentro da minha sala? Essas crianças vão querer só brincar! Realmente, no início, era. Mas aí, o que acontece? Você trabalha muito autonomia. Eles sabem a hora que podem brincar e que não podem. Você não precisa ficar mandando. Quer dizer, ele terminou a atividade, ele deu conta daquilo e sabe que enquanto eu estou ajudando o colega, ele pode ir pra lá, mas não é o brincar por brincar. É brincar com os jogos, o alfabeto móvel, tudo o que está direcionado à matéria, mas pra ele, ele está ali brincando. Eles aprenderam

de aula multisseriada. Esta, ao invés de ter a organização tradicional, em fileiras divididas por séries, passa a ter, na perspectiva do programa, cantinhos divididos por temas (matemática, português, geografia).

muito a ler com isso. Eu deixo o cantinho lá da leitura. Tem almofada... E agora eu levei um urso grandão e todo mundo quer ir ler porque quer deitar naquele urso (MAGNÓLIA, 2012, p. 6).

Isso significa que o aluno pode levantar-se da carteira, ir até o fundo da sala brincar com jogos ou abrir um livro de literatura, mas não sem antes terminar a atividade proposta. Ele também pode ir ao banheiro sempre que sentir necessidade sem precisar pedir para sair da sala todas as vezes, interrompendo a aula, mas sabe que deve voltar para a sala enquanto as atividades estiverem sendo feitas ali.

Toda hora pergunta "professora, quero ir ao banheiro". Por que quer ir ao banheiro toda hora? Então nós combinamos antes: olha, você não precisa ficar me pedindo pra ir ao banheiro. A partir do momento em que você precisa, você pode se levantar e sair. Foi engraçado, porque quando eu falei que ia fazer isso, minha coordenadora da outra escola disse que ia virar bagunça. E foi muito pelo contrário, diminuiu muito a saída deles. Porque você vai trabalhando, conversando... "É realmente só quando você tem necessidade. Porque senão, não vai poder sair. Já pensou se eu saio e vejo que você não está no banheiro, está no corredor?" Então, um passa a vigiar o outro: "Professora, o Fulano saiu, disse que ia em tal lugar e não foi." E ninguém quer ser vigiado. Sabe, é um trabalho de formiguinha. Você vai construindo devagar, mas você chega lá. Acho que essas são as diferenças (MAGNÓLIA, 2012, p. 4).

Esta autonomia não deixa de ser importante para o trabalho pedagógico, afinal, a proposta da transferência do centro de gravidade do professor para o aluno não acontece sob repressão ou autoritarismo. De acordo com o autor escolanovista Bloch (1951, p. 24-15), Dewey critica a disciplina autoritária imposta pela pedagogia tradicional: um "adestramento do espírito que não se faz sem um adestramento do corpo", uma atenção que não

é despertada e mantida na criança em razão da sua curiosidade, mas artificialmente, com a utilização de métodos coercitivos e repressivos, o que se configura em uma disciplina puramente heterônoma, pois impõe hábitos exteriores e não interiores. Esta relação entre autonomia e o método ativo está presente na fala da professora Açaí.

A autonomia da criança é poder chegar na escola, pegar o material, tirar do lugar, questionar, dizer o que pensa, exigir seus direitos. Antes era muito fechado, não é? "Você tem que fazer isso, aquilo e acabou". Hoje não, você busca a dificuldade da criança, faz com que a criança veja a escola não como aquela escola tradicional... "Senta e fica quieto". Hoje é diferente. A criança tem prazer em estudar. Eles têm autonomia, eles são donos da escola. Eles podem circular por lá, na hora que chega a visita, eles apresentam "essa é minha escola, essa é minha sala". Eu não preciso dizer "você vai e faz" (AÇAÍ, 2012, p. 8).

#### 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Para as professoras do campo, a autonomia que o Escola Ativa ajuda o aluno a desenvolver é positiva, na medida em que o prepara para trabalhar dentro da proposta da escola ativa, segundo a qual o centro de gravidade do processo de aprendizagem é transferido do professor para o aluno.

Entretanto, no contexto da descentralização administrativa, a autonomia da escola é delegada, limitada a tarefas burocráticas e tem características predominantemente instrumentais. Assim, a concepção de autonomia que o programa Escola Ativa apresenta possui o objetivo de desenvolver nos alunos o senso de responsabilidade para realizar tarefas que ajudem o professor e que ajudem na gestão da escola. É, portanto, uma autonomia meramente instrumental. A auto-organização proposta pelo programa aproxima-se daquela definida por Pistrak como tendo a finalidade de exe-

cutar tarefas, muitas vezes, externas aos interesses infantis. Por isso há a necessidade de se apresentar ao docente um meio de estimular auto-organização por uma “receita pronta” para que ele a implemente, ao invés de permitir que o professor e os estudantes realizem por si próprios sua auto-organização. Esta é uma auto-organização imposta, o que gera uma autonomia delegada e não conquistada.

Concordamos que o desenvolvimento da autonomia no âmbito de uma pedagogia contrária ao autoritarismo é positivo. Porém, esta autonomia é limitada à sala de aula e delegada por meio dos instrumentos de gestão e da organização do espaço em sala, não conquistada pelas crianças em um processo consciente, com o objetivo claro de participar da gestão escolar e da própria sociedade. As questões que são de responsabilidade da gestão proposta pelo Escola Ativa encerram-se ali no universo escolar, não indo além dos muros da escola, não considerando a realidade social, política e econômica da comunidade na qual a escola se insere.

### Referências:

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**: orientações pedagógicas para formação de educadores e educadoras. Brasília: MEC; FNDE; SECAD, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**: projeto base. Brasília: MEC; FNDE; SECAD, 2010b.
- CHALOULT, Yves. Uma das contradições da Nova República: O Projeto Nordeste. **Cad. Dif. Tecnol.**, Brasília, 2(2), p. 271-304, mai-ago, 1985. Disponível em < <http://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/9240>> Acessado em 7 ago. 2012.
- FUNDESCOLA. **Escola Ativa**: aspectos legais. Brasília: MEC; FNDE; DPE, 2006
- FUNDESCOLA. **Escola Ativa**: diretrizes de implementação. Brasília: MEC; FNDE; DPE, 2005.
- FUNDESCOLA. **Manual de Capacitação de Professores do Escola Ativa**. Brasília: MEC; FNDE; DPE, 1999.
- GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. **Estado e educação pública**: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2008. 178 p.
- SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.
- PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. 224 p. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna**. 1.ed. 472 p., São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MAKARENKO, Anton S. **Poema Pedagógico**. Trad. Tatiana Belinky. v. 1, 277 p., São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito.
- Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, março/2002.
- MCEWAN, Patrick J.; BENVENISTE, Luis. The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia. **Journal of Education Policy**, v.16, n.6, p. 547-559. 2001.
- OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>