



PREFÁCIO

Assistência Técnica à Educação, do "Chuí" ao "Oiapoque": Esse foi o nome inicialmente proposto para este trabalho. Ao concluí-lo, e já na revisão final, resolvemos cancelar tal título.

Esse título original pretendia veicular uma proposta: a de uma viagem do Chuí ao Oiapoque, em carroça, canoa, no lombo de burro, a pé ou em trens e ônibus de subúrbios, como passagem obrigatória e freqüente de todo especialista em educação que ocupa cargos de cúpula no Brasil. Assim fosse e talvez pudéssemos todos — professores e especialistas — participar da construção de um projeto de educação para o Brasil. Isto imporiam um pesado ônus aos pesquisadores, acadêmicos, técnicos e especialistas em educação: que estagiassem regularmente numa escolinha perdida na Floresta Amazônica, numa escola de classe única do Sertão Nordestino ou num "quartel" de 5 períodos de um bairro operário da Grande São Paulo. Lá, reaprenderíamos com a professorinha a falar o Português e isto nos serviria ao menos para evitarmos a utilização de termos como "inputs", "outputs", "variáveis ex-ante", "práxis" e outros preciosismos que habitam atualmente o universo perdido do magistério brasileiro.

Argumentamos então, que, somente a partir da redescoberta do professor que trabalha no Sertão, na Floresta, na periferia das cidades — enfim, na Escola — e, a partir de um conceito de desenvolvimento que considere as condições reais de existência do homem brasileiro, poderemos nos propor a fazer uma análise da ação federal no campo da Assistência Técnica à Educação no Brasil.

Assim, nos parece uma armadilha iniciar o exame da política e estratégias de ação para o desenvolvimento da educação sem antes definir as bases sobre as quais se apóia o desenvolvimento nacional.

Com este estudo, visamos verificar a adequação de alguns programas federais de Assistência Técnica em relação aos propósitos que eles anunciam, ou seja, a melhoria e o desenvolvimento da educação. Ora, verificar a adequação de projetos da ação é questão que exige um modelo referencial" para a análise. A análise da viabilidade, enquanto "adequação" requer um referencial: adequação em relação a quê? E somente a partir de uma visão geral do desenvolvimento sócio-econômico brasileiro poderemos construir um quadro de referência que nos permita fazer uma análise crítica dos programas de assistência técnica à educação.

Aparentemente, estaríamos começando longe demais. Mas, não acreditamos que exista outro caminho para se proceder à análise da ação governamental no Campo da Assistência Técnica ao desenvolvimento da educação. Sem uma clara definição de parâmetros não se pode proceder a qualquer análise crítica.

No Brasil é da responsabilidade da União prestar assistência técnica aos Estados para o desenvolvimento dos Sistemas Estaduais de Ensino. Essa tarefa tem sido realizada não apenas pelo Ministério da Educação e Cultura diretamente, mas também por Instituições a ele vinculadas e que executam alguns dos projetos previstos nos Planos Nacionais de Educação.

Com este estudo esperamos contribuir para uma análise da ação desenvolvida por esses órgãos. Nossa expectativa é a de que este trabalho possa dar alguns elementos para que os técnicos que atuam nessa área, no Brasil, possam repensar a sua ação. Isto significa que rejeitamos a posição cômoda daqueles que acreditam que a educação foi definitivamente "capturada" pelo Estado, não restando outra alternativa aos educadores senão a de cumprirem as determinações legais.

Acreditamos, como o poeta mexicano Octávio Paz, que "o homem resiste", em qualquer lugar onde ele esteja e quaisquer que sejam as formas e os mecanismos da dominação.

Paris
janeiro de 1981

Arlete Marques da Silva

APRESENTAÇÃO

Apresentar o livro da Arlete Marques da Silva é tarefa simples e, ao mesmo tempo, complexa. Simples porque bastaria dizer ao leitor: leia-o e correndo (e aqui encerraríamos a apresentação, permitindo ao leitor que penetrasse no texto de imediato). Complexa porque o muito que há a dizer sobre a autora e sua obra não se esgotaria em uma mera apresentação (e aí iniciariamos um livro). Opto por seu breve.

O que Arlete aqui escreveu é aquilo que foi intensamente vivido e refletido por ela. Isto consiste uma das riquezas de seu livro. As experiências de assistência técnica à educação no Brasil aqui analisadas foram parte do trajeto de sua vida profissional.

Concluindo seu curso de pedagogia em 1964, inicia sua experiência profissional em plena vigência dos Projetos de Assistência Técnica à Educação — e aí aprende o Brasil — aí identifica as diferentes linguagens, as diferentes necessidades às quais não se pode oferecer resposta única. Aí identifica os entraves para a aplicação de Projetos preocupados tão-somente com aspectos técnicos, apoiados em modelos estrangeiros e formulados para realidades absolutamente diferentes.

“Ingerência e colonialismo eram a marca de quase todos os programas de “ajuda” técnica internos ou externos”.

Quando a realidade não podia ser “corrigida” por tais modelos, dizia-se que ela era “incorrigível”, negando-se respostas diferenciadas para diferentes situações:

“Somente a proximidade com a escola brasileira, com a cultura brasileira, com o homem brasileiro — do agreste ao cidadão perdido nas grandes cidades — poderá permitir aos

técnicos não se perderem em meio ao 'cipóal' de um 'co-
baísmo' em educação..."

E a análise e crítica das experiências de assistência técnica para o desenvolvimento da educação são o resultado dessa proximidade da autora com a escola brasileira.

Evidentemente, o "estar próximo supõe, além de uma proximidade física, um esforço constante de estudo, análise e interpretação (...) exigindo que o especialista não se especialize no sentido de um dia qualquer deixar de sentir-se professor de uma escolinha da rede pública".

Essa é a condição fundamental que permite a Arlete não fragmentar a realidade que estuda e avançar na proposta de uma educação para o Brasil, fundamentada na crítica ao modelo de desenvolvimento dependente. Para isso examina 15 anos da experiência política, econômica e educacional brasileira. Para isso examina experiências de outros países: africanos, China, Índia.

E aí está a segunda riqueza de seu livro: um convite ao debate e à busca de novas alternativas em atendimento às necessidades educacionais básicas da sociedade brasileira:

"A exigência de uma política de democratização do ensino; a exigência de uma política de captação e melhor distribuição de recursos financeiros; a exigência de uma política de valorização da força de trabalho (o magistério)".

O exame do passado recente (e ainda presente) das inúmeras medidas de assistência técnica à educação desenvolvidas por várias instituições sob forma de Programas e Projetos (USAID — BIRD — MEC — INEP — DEM — DEF — PATE — PABAE — CENAFOR — GEGS — CIE-E e outros) constitui documentação preciosíssima porque única e porque cotejada com o contexto histórico (econômico, político e social) brasileiro, quando da formulação desta política de assistência técnica. *

Por todas estas riquezas o livro escrito em linguagem clara e precisa, constitui leitura obrigatória a todos quantos temos direta e indiretamente participado dos programas de Assistência Técnica à Educação neste país: educadores do MEC, de órgãos estaduais, municipais, regionais e, principalmente, das universidades que a cada ano preparam os especialistas que serão agentes de assistência técnica à educação neste país.

Selma Garrido Pimenta

* O Programa de Assistência Técnica à Educação — PATE — tinha sede no Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, do INEP — São Paulo. O coordenador foi o professor José Mario Pires Azanha (1963 a 1967).

INTRODUÇÃO

Arlete Marques da Silva

Com o movimento de 31 de março de 1964, os militares tomaram conta de poder no Brasil, em caráter transitório, visando reestabelecer a ordem no país, conforme os pronunciamentos oficiais então divulgados.

O Governo populista do Sr. João Goulart, que antecedeu o governo militar, buscava conciliar uma estratégia de "aumento da participação popular no jogo político, com um sistema político clientelístico que cedia às pressões dos interesses particularistas profundamente enraizados na vida econômica e política do país".¹ Com a chamada Revolução, que se deu menos na sociedade civil que no Estado, quebrou-se a política de massas e os militares passaram a operar o sistema político do país.

Naquele ano de 1964, recém-formada pela Universidade de São Paulo, buscávamos um emprego quando surge então a oportunidade de trabalharmos num programa de assistência técnica à educação às regiões Norte e Nordeste do País, que vinha sendo desenvolvido pelo Governo Federal havia dois anos.

Convocada após um processo de seleção, não foi sem inúmeras dúvidas que nos engajamos num projeto assumido pelo Governo Militar. Fomos enviadas para o Território Federal do Amapá, uma região que possui os mesmos pro-

1. Cardoso, F. H., "Aspectos políticos do planejamento", in Planejamento no Brasil, Lafer B. M., Editora Perspectiva, 3.^a edição, 1975, p. 161.

blemas econômicos e sociais que caracterizam quase toda a região da Floresta Amazônica.

Lá chegando, nosso primeiro impacto foi o do descortinamento da paisagem luxuriante da Floresta, contrastando com o aglomerado humano de uma vila pobre e com problemas de toda ordem.

Sob a aparência tranqüila da natureza selvagem, o médico chefe do posto de saúde nos descrevia um quadro triste: tuberculose, malária, desnutrição e mortalidade infantil. Excetuava-se a esse quadro a situação das duas vilas pertencentes à grande companhia americano-brasileira de exploração do manganês, a ICOMI, cujo índice de mortalidade infantil era zero por cento, situação excepcional no Brasil.

O Território Federal do Amapá e os demais Territórios possuem um estatuto político-administrativo especial que os diferenciam dos Estados da Federação: são administrados diretamente pelo Governo Federal por serem considerados pontos estratégicos de defesa do Território Nacional.

O Governo Militar, então recentemente instaurado, nomeia um militar como governador do Território. A equipe de assessores do governador responsável pela administração da educação, saúde e demais setores, era quase inteiramente composta por "gente do sul". O próprio Secretário da educação vinha de uma conceituada escola de formação de oficiais, situada em São Paulo, onde atuava como capelão do exército. Homem de grande inteligência e uma profunda sensibilidade para com os problemas sociais, o capelão logo se apercebeu que não poderia dirigir os "negócios da educação" sem ter quaisquer dados sobre a realidade na qual iria trabalhar.

Os arquivos da Diretoria da Educação pouco ou nada diziam. Não se sabia ao certo em que pontos da floresta e dos rios estavam situadas as escolas nem qual era o nível de formação dos professores. Sabia-se apenas que muitos eram leigos. Inúmeras eram as questões. Impossível elaborar um plano sem dados.

Fazer um levantamento "in loco" das condições das escolas, dos professores, dos alunos e das comunidades foi o primeiro trabalho solicitado pelo Diretor da Educação do Território à chamada "equipe de assistência técnica" colo-

cada à sua disposição e constituída por cinco professores paulistas, que encontravam-se na mesma situação do capelão militar: não conheciam “de perto” a realidade na qual iriam trabalhar, não possuíam dados que permitissem a elaboração de planos.

Contudo, o “Programa de Assistência Técnica à Educação” (PATE) do Ministério da Educação e Cultura, ao qual pertencíamos, já existia há dois anos e havia acumulado uma experiência que permitia, à Coordenação Geral do Programa, situada em São Paulo, organizar equipes interdisciplinares, com formação e experiência diversa, além de garantir uma assessoria contínua ao trabalho das mesmas. (*) Dos cinco professores que constituíam a equipe do Amapá, três já haviam atuado nesse mesmo Programa mas na Região Nordeste e dois eram profissionais recém-formados no Sul do país: um sociólogo, uma pedagoga, uma professora de Português de escola secundária e três professores de escola primária, um deles com estudos na área de ciências biológicas.

Para realizar o levantamento de dados solicitado pelo Diretor da Educação a equipe se uniu a elementos locais e se dividiu em três sub-grupos que seguiram a pista de diferentes rios na busca das escolinhas situadas em meio à Floresta Amazônica. Dois ou três dias de viagem em pequenas canoas e à pé, entre uma e outra escola. Farinha, carne seca, frutas silvestres e água apanhada no rio para beber. Sol escaldante durante o dia, chuvas fortes e contínuas pela madrugada, que nos deixavam encharcados e exaustos pelo trabalho de tirar rapidamente a água da canoa com uma cuia, para evitar que afundasse. Pouco importavam as chuvas pois era preciso seguir viagem após a passagem da “pororoca” que, invertendo o curso do rio, nos permitia adiantar algumas horas o longo percurso. Seguir viagem pouco antes da “pororoca” era um risco que nenhum proeiro assumia. Por isso, o horário das viagens era marcado pelas marés.

Após muitos dias de viagem, cansaço e sede, o proeiro amarrou o barquinho na escada de um arracão sobre palafitas, quase todo podre, com buracos enormes no teto e no assoalho rente ao rio. Desci e mal tive tempo de me aperceber que estava numa sala de aula, quando notei que a professora escondia um livrinho e ao mesmo tempo apontava para um cartaz colorido e sujo pendurado numa parede, solicitando inutilmente aos alunos que o lessem. Fiquei espan-

(*) PATE, sob a Coordenação do Professor José Mario Pires Azanha.

tada ao reconhecer, no cartaz, a cópia de uma cartilha do chamado método global, impressa com recursos da USAID e muito em moda na região Sul do país.

Tendo percebido a manobra da professora, em tentar esconder o abecedário, cujo alfabeto ela soletrava quando eu entrei, e o seu embaraço diante dos alunos que não sabiam ler o cartaz da parede, eu a cumprimentei e disse num gesto instintivo: “Professora, eu não sei alfabetizar desse jeito aí do cartaz. Prefiro ensinar o alfabeto primeiro. As crianças aprendem melhor”.

Imediatamente, ela abriu um sorriso para mim e tirou o livrinho da gaveta dizendo que aquela cartilha era muito melhor para ensinar mas que as orientadoras da capital não permitiam o seu uso porque causava problemas nas crianças.²

Eu ainda não tinha me recuperado do primeiro susto quando a professora disse aos alunos que podiam recrear. Pelo buraco do assoalho apodrecido, três ou quatro guris se jogaram no rio. Outros saíam pelas janelas e em minutos todos brincavam na água como ágeis peixinhos. A escola, toda podre, rangia com os pulos dos meninos e a professorinha riu e me convidou para acompanhá-la ao quarto contíguo onde, sob um fogão de lenha, o marido jogava o leite em pó num grande caldeirão de água. Nos sacos de leite que serviam de tapete se lia: “U.S.A. Export. Not for sale”. E, na escola seguinte, situada na maior fazenda de criação de búfalos do Amapá, os porcos tomavam leite, em enormes cuias de madeira, misturado a imensas coalhadas e queijos. O fazendeiro explicava que o leite em excesso era jogado fora porque a fazenda só comercializava a carne, não havendo “infra-estrutura” que permitisse a comercialização do leite.

Após o intervalo, os alunos em calção e molhados sentaram nos grandes bancos de madeira e começaram a copiar o exercício que a professora escrevia no quadro-negro:

“A aza do passarinho é azul.

Aza	Azul				
za	zu				
za	ze	zi	zo	zu”	

2. O “livrinho” era a “Carta do ABC”, cartilha impressa em papel jornal e muito conhecida no Norte e Nordeste do país.

Não me surpreendi muito. Afinal, estávamos na década de 60 e, lembro-me bem, escrever “asa” com “z” não chocaria tanto quanto escrever *input* com “m” na década de 70.

Naquela escola, e com aquela professorinha que só tinha três anos de escolaridade, eu comecei a aprender muita coisa sobre a realidade brasileira.

Quando voltamos para a cidade, com um rico levantamento sobre educação, saúde, higiene, transporte, recursos econômicos etc., começamos então a elaborar um plano de educação que, evidentemente, não atendia a nenhuma das “normas técnicas” para elaboração de planos, na época divulgadas pelo MEC/USAID, como “modelo-padrão” para solicitação de verbas. Sugerimos então ao capelão diretor que o projeto “construção e recuperação de escolas” fosse apresentado sob a forma de um álbum fotográfico das escolas, acrescido de uma relação de despesas para construção e recuperação. O item “detalhes arquitetônicos” do “diagnóstico”, se resumia em fotos de tetos apodrecidos, de assoalhos com buracos de meio metro etc., etc. Como apresentação, apenas umas poucas linhas:

“É de competência direta da União a administração dos Territórios Federais, nos termos da Constituição Federal.

O Território Federal do Amapá é considerado uma das áreas de interesse nacional. Nele estão situadas as maiores minas de manganês, exploradas pela ICOMI, e que se constituem em uma importante fonte de divisas para o país.

A situação da sua rede de escolas, construída em 1945 pelo Governo Federal é mostrada no roteiro fotográfico anexo. Sua recuperação a preço mínimo foi orçada em Cr\$...”

Estávamos no início de um Governo Militar, cujos militares puristas acreditavam de fato na bandeira da “Revolução contra a corrupção”. E as verbas foram liberadas telegraficamente logo depois.

Inúmeros são os exemplos de inadaptação de “normas técnicas”, “esquemas intelectuais” e “modismos” importados que poderíamos acrescentar. O esforço por convencer alguns assessores locais a desistirem da proposta da criação de uma clínica psiquiátrica para crianças problemas é um exemplo completamente diverso mas que, ao lado de muitos outros, revelava sempre uma visão distorcida da realidade. Tal visão, os professores bolsistas adquiriam nos

curso que iam realizar no Rio, Minas Gerais e outros centros do Sul ou nos Estados Unidos, como parte de programas de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal técnico, financiado com recursos internacionais, especialmente americanos. E voltavam falando em “normas técnicas”, “experiências em laboratório para o desenvolvimento do espírito científico”, “método global” e “crianças com problemas emocionais” (cuja tradução é: carência alimentar, verminose, doenças tropicais. . .)

Evidentemente, este quadro da Região Norte — a da Floresta Amazônica — é muito diverso do quadro geográfico, econômico e social da Região Nordeste. Aqui, as vilas e pequenas cidades são muito mais numerosas e a população que cresce, apesar da mortalidade infantil, não está dispersa às margens dos rios. Mas, o problema da defasagem entre um estilo de “ajuda” técnica importado e a realidade, permanecia o mesmo.

Os estágios que reuniam os técnicos — assessores do PATE em São Paulo, durante dois meses por ano, evidenciavam que o problema central de uma proposta de assistência técnica era sempre o mesmo: a necessidade permanente de busca de um caminho que pudesse se constituir numa colaboração sem ingerência, ou seja, numa assistência não colonialista.

Ingerência e colonialismo eram a marca de quase todos os programas de “ajuda” interna ou externa que pretendiam veicular uma assistência técnica conforme as normas e padrões instituídos por órgãos internacionais que atuavam nesse campo ou conforme os problemas específicos ou os interesses de outros países ou outras regiões do Brasil.

Depois dessa primeira experiência como assessora técnica junto ao Território Federal do Amapá, tivemos oportunidade de atuar em muitos outros Estados brasileiros e em todas as regiões, tanto na década de 60, como na de 70. E, podemos dizer que o problema da inadaptação de diferentes modelos de assistência técnica sempre esteve presente. Daquela primeira experiência no Território Federal do Amapá, ficou definitivamente claro, para nós, o constante risco que correm todos os especialistas de órgãos de cúpula: o de alienarem-se da realidade na qual pretendem intervir.

Evidentemente, o “estar próximo” não supõe apenas uma proximidade física. Supõe além de uma proximidade física, um esforço constante de estudo, análise e interpretação dessa realidade. Mas, este trabalho, não pode ser realizado exclusivamente nos gabinetes com ar refrigerado das grandes cidades. Este trabalho exige que o especialista esteja atento para não transformar a especialidade numa barreira. Exige, a rigor, que o especialista “não se especialize”, no sentido de um dia qualquer deixar de sentir-se professor de uma escolinha da rede pública do Sertão Nordestino, da Floresta Amazônica, do Planalto Central ou das favelas das grandes cidades do Sul.

Somente essa proximidade com a escola brasileira, com a cultura brasileira, com o homem brasileiro — o do agreste ao cidadão perdido nas grandes cidades — poderá permitir aos técnicos não se perderem em meio ao “cipoal” de um “cobaísmo” em educação, representado pela tendência de se procurar resolver os problemas da educação brasileira através de fórmulas mágicas importadas, bem caracterizada por certos programas de “treinamento” de pessoal centrados na distribuição de uma tecnologia e metodologia educacional de importação. Todo um aparato educacional importado, que vai desde a “engenary” sistêmica aplicada ao planejamento estatal da educação, até as inúmeras técnicas de trabalho em grupo que transformam a escola num teatro de variedades e o professor num “animador”, são exemplos típicos de um “cobaísmo” em educação.

Quando, na década de 70, após alguns anos de interrupção, voltamos a colaborar em programas de assistência técnica, sentimos que os mesmos vícios da década de 60 continuavam presente, o que despertou nosso interesse pelo estudo sistemático da questão da Assistência Técnica à Educação no Brasil. Foi então que nos propusemos a realizar um estudo crítico das estratégias utilizadas pelo Governo Federal nos últimos 15 anos e que visam dar assistência técnica para o desenvolvimento dos Sistemas Estaduais de Ensino. Nosso objetivo era buscar as motivações que estavam atrás desse esforço miúdo, mas muitas vezes reconhecidamente sério, dos especialistas em planejamentos, metodologias, tecnologias... multimeios. Por que essas questões adquiriam ares de seriedade maior enquanto a busca de um “que fazer” orientado pelo questionamento do “para onde vamos” era um aspecto quase sempre negligenciado?

O Tema que propusemos para estudo, à princípio nos pareceu plenamente dentro de nossas possibilidades, em virtude de uma certa experiência e documentação que havíamos reunido em 15 anos de trabalho descontinuo junto à órgãos da administração pública federal e estaduais. Mas, iniciado o trabalho, logo nos apercebemos da dificuldade da tarefa, em razão da extensão do tema, o que exigia incursões em diversos campos.

Resistimos à tentação de "limitar" o tema e, embora reconheçamos a necessidade de aprofundar determinados aspectos esperamos, contudo, que este estudo possa oferecer algumas pistas para se repensar a questão da Assistência Técnica à Educação no Brasil. (3)

Em todo o trabalho apelamos sempre enfaticamente para três pontos que consideramos fundamentais:

1º) a necessidade de, como especialista, não nos distanciarmos nunca das questões ligadas à busca de uma filosofia e política de educação brasileira;

2º) a necessidade de buscarmos continuamente uma linguagem ao nível de compreensão dos nossos educadores,

sem perdermos em profundidade e conteúdo;

3º) a necessidade de avaliarmos continuamente o resultado do uso, entre nós, de toda uma literatura de importação visando rever, ajustar ou reinventar um "que fazer" e "como fazer" que se fundamentem num conhecimento da cultura e do homem brasileiro.

3. O Programa de Assistência Técnica à Educação – PATE – tinha sede no Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, do INEP-São Paulo. O coordenador foi o professor José Mario Pires Azanha (1963 a 1967). De todos os programas de assistência técnica à educação no Brasil analisados neste trabalho, somente o PATE propôs uma linha de atuação não colonialista, de assessoria sem ingerência, visando colaborar com as Secretarias Estaduais de Educação do Norte e Nordeste para o desenvolvimento da educação e do ensino.

EDUCAÇÃO:
TERRA DE NINGUÉM

Arlete Marques da Silva

COLEÇÃO "EDUC - AÇÃO" — 8



Edições Loyola
São Paulo — 1983