

A EXIGÊNCIA DE UMA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Arlete Marques da Silva

A política de assistência técnica à educação no Brasil tem sido centrada na melhoria qualitativa do magistério e especialistas. Dado que o educador é o agente do processo educativo, é indiscutível a importância que assumem os programas de formação e capacitação do magistério e demais técnicos. É preciso assinalar, contudo, a fragilidade dessa política de assistência técnica na medida em que ela está vol-

36. Todos os dados relativos ao "Programa Empresa" da Fundação CENAFOR foram retirados do texto: Programa Empresa-CENAFOR: 1980 — Programação Aberta.

37. Ainda com referência à participação das empresas nos programas de capacitação profissional — prevista pela Lei 5.692/71 e pelo Parecer 76/75 — pode-se observar que a Lei 6.494 de 7-12-77 que dispõe sobre estágio de estudantes do 2.º grau, isentou a responsabilidade das empresas ao facultar às mesmas a aceitação ou não de estagiários (cf. art. 1.º).

tada exclusivamente para a promoção de cursos, reuniões e encontros visando a melhoria da capacitação dos recursos humanos. Uma avaliação da contribuição efetiva de tais programas para a melhoria do sistema educacional do país exigiria, evidentemente, um trabalho de pesquisa. Pode-se, contudo, argumentar sobre a fragilidade dessa política de assistência técnica se tomarmos como ponto de referência alguns estudos sobre os fatores que levam a uma alteração da força de trabalho.³⁸

O trabalhador é o agente possuidor da força de trabalho, e este, sendo energia que se dispende com o uso — ou seja, no trabalho — exige portanto renovação, substituição.

Os autores que estudaram a relação entre desenvolvimento econômico e força de trabalho, apesar de certas divergências conceituais, são unânimes em chamar a atenção para o padrão de vida do trabalhador como importante fator que altera qualitativamente a força de trabalho. Maria J. Villaça, analisando diversas contribuições ao estudo da relação trabalho-força de trabalho e produção, conclui: “para o estudo da força de trabalho, o único critério aceitável é, portanto, o do número de indivíduos em condições de aplicar a sua capacidade de trabalho. (...) Ao colocarmos o indivíduo como unidade de medida da força de trabalho impõe-se, como decorrência lógica, que a medida da força de trabalho é dada (...) pelo padrão de vida o qual indica a que categoria social pertence o indivíduo, e que oportunidade teve ou tem, de melhoria qualitativa da potência que o leva a trabalhar”.³⁹ A potência da força de trabalho é então explicada por uma série de fatores, entre os quais: estado de nutrição do trabalhador, saúde, resistência à fadiga, estímulos culturais aos quais está exposto, nível de formação etc. Sendo energia que se exaure pelo uso, a potência da força de trabalho precisa ser renovada e ampliada mediante programas de ação que visem interferir sobre todos esses fatores.⁴⁰

38. É importante a distinção entre “trabalho” e “força de trabalho” para a qual Marx chamou a atenção: força de trabalho é entendida como energia potencial que leva o homem à ação, ao trabalho. O trabalho, portanto, consiste no uso da força de trabalho e é um dos fatores fundamentais na explicação da produção. No sistema capitalista o trabalhador vende a sua força de trabalho.

39. Villaça, Maria J. — “A Força de Trabalho no Brasil” — Editora Pioneira Ltda. e Editora USP — São Paulo, 1967, pp. 37 e 39.

40. Contudo, como vimos nos capítulos II e III, os Planos de Desenvolvimento Econômico e Social não dedicaram muita atenção à aná-

Padrões de saúde, higiene, alimentação, escala de preferências de consumo diverso, inclusive lazer e cultura, bem como interesse pela própria qualificação profissional decorrem das possibilidades "financeiras" que o trabalhador tem de poder adquirir tais produtos. Ora, se considerarmos que é o salário recebido que define o nível de vida da grande maioria do povo brasileiro, a política salarial do governo adquire então uma importância fundamental. E, considerando que nas sociedades capitalistas o trabalhador vende a sua força de trabalho ao patrão, surge então a necessidade de uma legislação trabalhista que regulamente o seu uso: número de horas de trabalho que o trabalhador pode fazer sem exaustão conforme o tipo de tarefa que realiza, e outros aspectos tais como férias, descanso semanal remunerado etc. Todos esses aspectos são condições importantes que levam a uma melhoria qualitativa da força de trabalho, na medida em que evitam um "desgaste" da mesma, regulamentando o seu uso.

Uma política de qualificação de recursos humanos é, portanto, inseparável de uma política salarial e exige uma legislação trabalhista. Por isso, não se pode propor um programa de qualificação de recursos humanos desvinculado de um programa de valorização geral do trabalhador. Quando isso ocorre, as avaliações acabam demonstrando um grande desperdício de recursos. Ora, tais considerações são válidas também ao considerarmos a política de assistência técnica para a melhoria dos Recursos Humanos em Educação. Contudo, como regra geral no Brasil, a política de qualificação de recursos humanos não tem levado em conta aspectos como legislação trabalhista, incluindo-se política salarial. As conquistas que se fazem nestes dois aspectos sempre foram o resultado de uma ação que se realiza fora do âmbito dos órgãos federais e estaduais responsáveis pela administração e desenvolvimento do ensino. No Estado de São Paulo, por exemplo, a garantia de inúmeros direitos trabalhistas do

lise das condições da força de trabalho e ao conseqüente estabelecimento de metas visando especificamente a melhoria dos níveis de vida dos trabalhadores. Com a revisão, em 1949, do Plano Salte — que evidenciava uma especial preocupação com as condições de vida, saúde e trabalho do povo brasileiro — foi sendo esquecida uma das dimensões essenciais do esforço pelo desenvolvimento econômico e social do país, ou seja, a melhoria do potencial da força de trabalho. Esse fato ficou comprovado pela análise que fizemos da política agrícola e da relação entre salários pagos aos trabalhadores e custo da dieta alimentar mínima.

magistério de 1º e 2º graus, embora “previstos” no Código Legal, só são aplicados pela administração estadual de ensino mediante mandado de segurança individualmente impetrado pelos professores interessados em fazer valer seus direitos.⁴¹

A análise das condições reais de trabalho do Magistério brasileiro de 1º e 2º graus é tarefa prioritária que ainda está por ser feita. Os especialistas em “análise sistêmica” aplicada ao planejamento educacional sempre omitiram, na análise dos *inputs*, o levantamento da situação da força de trabalho-magistério no Brasil. Ora, que condições físicas e psíquicas pode ter um professor para melhorar sua própria capacitação se recebe um salário insuficiente para cobrir suas despesas com manutenção alimentar, transporte e aluguel, que vive intranquilo em relação à sua situação funcional, que está permanentemente fatigado após 40 horas-aulas de trabalho em classes com 40 ou mais alunos e em escolas que apresentam inúmeros problemas ambientais (ruído etc.) e que ainda vem sendo sufocado por uma “orientação técnica” que muitas das vezes mais o confunde do que o esclarece?

A valorização do magistério se apresenta, pois, como uma das exigências prioritárias de uma política de desenvolvimento da educação no Brasil. E trata-se, essencialmente, da valorização do magistério: se considerarmos os salários pagos aos docentes como um dos índices dessa política veremos a grande distância que os separa dos técnicos.⁴²

É preciso ainda considerar que, uma política de valorização do magistério brasileiro, supõe muito mais do que uma valorização salarial, ou do que uma regulamentação trabalhista em geral. Uma política de valorização exige que os executores por excelência da ação educacional — os profes-

41. Apenas como exemplo citamos o seguinte dado: a assessoria jurídica da APEOESP (Associação dos Professores de Ensino do Estado de São Paulo) havia protocolado, no ano de 1979, 12.000 processos de mandados de segurança impetrados contra o Sr. Secretário da Educação do Estado, pelos professores.

42. Relembramos, apenas para citar um dado, pois como dissemos, o estudo das condições da força de trabalho-magistério ainda está por ser feito, que o II Plano Setorial de Educação e Cultura (75/79) consumiu Cr\$ 1.332.200.000,00 apenas no projeto “Treinamento, aperfeiçoamento e enquadramento de pessoal do MEC”, enquanto o projeto “Capacitação de Recursos Humanos” (destinado a programas de aperfeiçoamento de pessoal docente e técnico) consumiu apenas Cr\$ 683.150.000,00.

sores — encontrem lugar para participarem da elaboração e avaliação de projetos que visam interferir sobre sua própria atuação. No entanto, muito raramente os professores encontram oportunidade de participação e avaliação de toda a ação administrativa e técnica das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação e Cultura. Muito excepcionalmente um professor, que atua na rede de ensino de 1º e 2º graus em qualquer Estado da Federação, é chamado a integrar uma equipe de técnicos e especialistas do Ministério da Educação e Cultura para definição de projetos de assistência técnica.

Argumentamos que, grande parte das distorções que apontamos em projetos de assistência técnica do Ministério da Educação e Cultura, são o resultado de uma visão parcializante e fragmentária do especialista que, ocupando cargos técnicos de cúpula durante muitos anos, acaba por perder a noção da realidade concreta na qual pretende interferir. Entendemos, pois, que somente uma política de valorização do magistério brasileiro — no sentido amplo que demos ao termo “valorização” — poderá permitir a superação de uma proposta de assistência técnica, inspirada nos modelos da primeira metade do século XX e que importou não apenas toda uma literatura educacional sem que nenhuma análise crítica a essa produção fosse feita, como importou a própria linguagem dos *feedbacks* em desconsideração às possibilidades de criação de um novo modelo de Assistência Técnica para a nossa realidade.

UM MODELO PARA A ASSISTÊNCIA TÉCNICA?

— *Voulez-vous me dire, s'il vous plait, quelle direction je dois prendre?*

— *Cela dépend, dans une large mesure, répond le chat, de là où vous voulez aller.*

(Alice au Pays des Merveilles)

Colocar a questão sobre que modelo de Assistência Técnica à Educação adotar, é trazer de volta a questão do método ou, mais precisamente, a discussão sobre as relações entre *problemas de conhecimento* e *problemas práticos*, cuja solução requer a opção por determinado curso de ação.⁴³

43. Vide Capítulo I onde tratamos da questão da metodologia, que aqui retomaremos apenas de passagem, nas suas implicações com a proposta de um modelo de assistência técnica.

Nos últimos anos, estamos assistindo à ascensão de uma nova temática no campo das ciências sociais: a *pesquisa aplicada*. Organismos internacionais recomendam e dão prioridade à aplicação de recursos em projetos de *pesquisa aplicada* e a justificativa geralmente apresentada é a de que esse tipo de pesquisa contribui mais diretamente para a solução dos problemas sociais.

No campo da educação começa a ser mais freqüente a referência à *pesquisa em ação*, inclusive como sendo um mecanismo eficiente a ser utilizado em programas de capacitação de recursos humanos.⁴⁴

A consideração do significado dessas propostas exigiria, contudo, que retomássemos alguns pontos básicos da discussão sobre as relações entre a ciência e a ação ou entre *problemas de conhecimento* e *problemas práticos*.

Sem nos determos demasiadamente no tema — que foi especificamente tratado no Capítulo II — abordaremos contudo, alguns aspectos importantes e que são imprescindíveis para uma melhor compreensão dos alcances e limites de tais propostas.

Num estudo sobre a influência da pesquisa na prática educacional, F. Kerlinger, argumenta que “a pesquisa científica nunca teve o propósito de resolver problemas humanos ou sociais, nem de interferir na tomada de decisões e na ação”.⁴⁵

Evidentemente o argumento não nega a influência das descobertas científicas na maneira como o homem e as sociedades vêm organizando as suas vidas. O que o autor explicita é que a solução de um *problema de pesquisa* e a solução de um *problema de ação* constituem dois níveis diferentes de discurso.⁴⁶ A solução de um problema de pesquisa se resolve pelo estabelecimento de relações especiais entre dois ou mais fenômenos. Neste nível, o que se busca é a solução para um problema de conhecimento e a hipótese aparece então como uma resposta provisória a ser confirmada ou rejeitada pela experimentação. Isso é válido tanto para

44. No Brasil, ver sobre o tema: Saul, A. M. — Modelo de Pesquisa em Ação Aplicado ao Treinamento de Professores — PUC/SP — 1971.

45. Kerlinger, Fred N. — “The Influence of Research on Education Practice”, in *Educational Research*, v. 6 — n.º 3, set. 1977, p. 6.

46. Kerlinger, Fred N. — op. cit., p. 6.

a pesquisa básica quanto para a aplicada, pois a lógica do processo científico é a mesma nos dois casos.⁴⁷

Quanto ao propósito da pesquisa aplicada de ajudar na tomada de decisões sobre problemas da prática pedagógica, Kerlinger explicita que os problemas para os quais a pesquisa aplicada encontra soluções são sempre manifestações particulares e específicas de fenômenos muito mais complexos que estão por trás da prática educacional.⁴⁸

A contribuição da pesquisa aplicada para a solução de problemas educacionais, portanto, seria limitada não apenas porque o estabelecimento das relações principais — que explicariam os problemas que aparecem ao nível da prática educacional — está para além do seu âmbito de ação mas, fundamentalmente, porque o propósito da pesquisa científica é dar resposta a *problemas de conhecimento* e não a *problemas práticos*.⁴⁹

A solução de um *problema de ação* aparece, assim, como uma questão que ultrapassa a questão de encontrar respostas a problemas de conhecimento da realidade. Trata-se,

47. Ambas estudam a relação: se y, então x.

48. Há duas formas de concluir a pesquisa: a experimental e a *post-facto*. No primeiro modelo, o pesquisador manipula as variáveis independentes podendo fazer distribuição ao acaso. No segundo modelo as variáveis independentes já ocorreram e não podem ser diretamente manipuladas pelo pesquisador. É o caso, por exemplo, do estudo da privação cultural (variável independente) sobre a escolaridade (variável dependente). Como o pesquisador não pode distribuir as crianças ao acaso em dois grupos e empobrecer culturalmente um desses grupos, enquanto privilegia culturalmente o outro, o que ele faz é comparar o rendimento escolar de crianças marginalizadas ou não culturalmente. Se ocorrer uma variação conjunta de y (variável dependente = realização escola) e x (variável dependente = privação cultural) então o pesquisador pode estabelecer a relação "se x então y", ou seja, se houver privação cultural haverá menor aproveitamento escolar.

Tanto na pesquisa básica como na aplicada, e qualquer que seja o modelo utilizado (experimental ou *post-facto*), o que se busca é o estabelecimento de relações entre variáveis. A pesquisa aplicada em educação parte sempre de relações fundamentais já definidas e procura estabelecer novas relações do tipo: qual — entre dois métodos dados — é mais eficiente para alfabetizar crianças marginalizadas culturalmente?

Quais são as atitudes dos professores que reforçam ou não as dificuldades dessas crianças?

49. Pelas razões expostas o autor defende a tese, no artigo citado, de que a pesquisa básica é mais importante do que a aplicada no seu efeito potencial na educação". — idem p. 5.

a rigor, de um "outro nível de discurso", como coloca Kerlinger e "seria irrealista perguntar que espécie de pesquisa científica produzirá tal ou qual resultado educacional" (...) É o povo que toma decisões e resolve problemas. Naturalmente, os resultados da pesquisa podem sugerir que se fizermos desta ou daquela maneira seremos mais felizes. Mas, isso é tudo".⁵⁰

Qual seria então o lugar a ser ocupado pelo procedimento chamado "pesquisa em ação"?

Esta metodologia aparece como uma proposta alternativa aos modelos de treinamento de professores centrado em informações teóricas, cuja avaliação tem mostrado sua improdutividade.⁵¹

O procedimento chamado "pesquisa em ação" surge, então, como um método de trabalho que pretende envolver os professores na busca de soluções para os problemas que se apresentam na prática pedagógica, através de um trabalho conjunto entre professores e "especialistas pesquisadores". Aqui, as "hipóteses" levantadas são apresentadas como "hipóteses em ação", isto é, tentativas de solução para um problema, contrapondo-se assim ao significado de hipóteses como sendo, essencialmente, "tentativas de explicação para um fenômeno".⁵² Ora, a hipótese no caso da *pesquisa em ação*, não visa então o estabelecimento de relações entre variáveis — que é o propósito da pesquisa científica — mas representa uma tomada de decisão por um determinado curso de ação. A chamada *pesquisa em ação*, portanto, não se constitui num particular procedimento da pesquisa científica pois não atende à lógica do discurso científico cujo propósito básico é a teoria e não a ação.⁵³

50. Kerlinger, F. N. — op. cit., p. 7.

51. Morse e Wingo comparando as práticas de sala de aula de professores, com as suas crenças educacionais concluíram que há uma distância de pelo menos 25 anos entre a teoria e a prática pedagógica revelando a não-suficiência de discutir propostas teóricas com os professores para levá-los a alterarem as formas como vêm conduzindo o ensino em suas classes; vide Morse e Wingo — Leituras de Psicologia Educacional — Editora Nacional — São Paulo.

52. Conceituação dada por Corey e Fleming e utilizada por Saul, A. M. — "Modelo de Pesquisa em Ação Aplicada ao Treinamento de Professores" — PUC/SP — 1971.

53. "Uma teoria se constitui numa visão sistemática de um fenômeno pela especificação de relações entre variáveis, com o propósito de explicar e prever o fenômeno. (...) A ciência, portanto, não

O que é então a *Pesquisa em Ação* senão uma proposta de assistência técnica aplicável ao nível da prática pedagógica?

Pelos seus propósitos básicos, ou seja, envolvimento dos executores da ação pedagógica no processo de busca de respostas mais apropriadas para problemas práticos, a *pesquisa em ação* deve significar apenas a proposta de uma linha de atuação para projetos de assistência técnica que visam interferir sobre as “variáveis educacionais”. Sua área de interferência estaria portanto limitada a projetos tais como: reformulação de currículos e programas escolares, revisão de conteúdo de manuais e livros didáticos, ensaio de novas metodologias e técnicas de ensino e, por excelência, programas de capacitação de professores e especialistas visando o melhor desempenho de suas funções.

A “pesquisa em ação” pode então ser considerada como uma forma de assistência técnica onde o “pesquisador” — ou seja, o “assessor técnico” — está continuamente trabalhando no laboratório vivo que é a escola, a sala de aula e as Secretarias Estaduais de Educação, procurando ajudar os professores e os especialistas a encontrarem melhores respostas aos problemas que surgem no desempenho de suas tarefas.⁵⁴ A aceitação de uma proposta como essa exigiria, inevitavelmente, uma alteração nas formas de atuação utilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura e órgãos vinculados e implicaria na ida e maior permanência dos técnicos-especialistas junto às Secretarias Estaduais de Educação e Escolas da Rede Pública.

Embora uma tal proposta apresente a vantagem de aproximar o assessor-especialista daqueles que são os responsáveis mais diretos pela ação educacional, evidentemente ela possui os mesmos limites que discutimos ao tratarmos dos alcances e limites da *pesquisa aplicada*, na medida em que os problemas para os quais ela encontra soluções são sempre manifestações particulares e específicas de fenômenos muito mais complexos que estão por trás da prática educacional.

tem realmente outro propósito que teorizar, ou seja, compreender e explicar”, in Kerlinger — “The Influence... op. cit., p. 5). Ver também Azanha, J. M. “Experientação Educacional, op. cit.

54. Esse foi o modelo de Assistência Técnica proposto pelo PATE (Programa de Assistência Técnica à Educação, do INEP) na década de 60.

Assim, por exemplo, partindo do conhecimento de que a "marginalidade cultural" interfere no aproveitamento escolar do aluno, pode-se tentar "minimizar" os efeitos daquela privação tentando-se trabalhar mais determinados conteúdos com as crianças "carentes", bem como introduzir métodos e técnicas mais apropriadas ou tentar alterar as expectativas e atitudes dos professores em relação a tais crianças.

Mas, evidentemente, a alteração de variáveis do tipo "marginalização cultural" depende de uma tomada de decisão que ultrapassa o âmbito da prática pedagógica. E o mesmo raciocínio se aplica para questões gerais ligadas ao planejamento da expansão e melhoria dos sistemas de ensino. Sobre isso, Richard Jolly escreveu: "o ponto comum das metodologias de planificação é a hipótese que a mudança em educação é habitualmente iniciada pelo 'corpo instituído' que tem a responsabilidade administrativa do sistema escolar, ou seja, pelo governo, pelo Ministério da Educação ou pelas agências responsáveis. É muito raro se encontrar na literatura a idéia de que a mudança é freqüentemente iniciada por uma combinação de pressões dos estudantes, dos professores, dos pais, dos políticos e, somente por reação, ela é orientada (e inadequadamente!) ou controlada pelo Ministério da Educação e por outros setores da burocracia governamental".⁵⁵

55. Jolly, Richard, The Judo Trick, in Hallack J. A., op. cit., p. 127.

CONCLUSÃO

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu a competência dos Estados para organizarem e administrarem os seus próprios Sistemas de Ensino. Ao mesmo tempo em que a lei estabelecia esse "princípio de autonomia" ela atribuía ao Governo Federal a responsabilidade de assistência técnica e financeira aos Estados nos seus esforços de emancipação e desenvolvimento dos Sistemas de Ensino. A partir de então, a ação federal visando essa cooperação técnica adquiriu maior importância.

Nosso objetivo foi o de contribuir para a análise desse trabalho de assistência técnica realizado pela União, durante um período de 15 anos (1964 a 1979). Para tanto, reunimos uma certa documentação que, embora incompleta, nos permitiu traçar o histórico do caminho percorrido pelo Ministério da Educação e Cultura, no seu esforço de colaborar com os Estados para o desenvolvimento do Ensino. Ao lado dessa documentação oficial, também nos ajudaram os dados que pessoalmente pudemos reunir a partir de nossa própria atuação descontínua junto às administrações Estaduais e Federais de Educação em serviços de assessoria técnica.

O dado inicial que despertou nosso interesse pela análise sistemática da ação federal foi a constatação que fizemos, ao voltarmos a colaborar com o Ministério da Educação e Cultura no ano de 1975, da retomada, por esse órgão, de programas e formas de atuação que já vinham se mostrando inadequadas desde a década de 60. As ações inadequadas que mais particularmente nos interessaram esta-

vam todas ligadas a projetos de capacitação de Recursos Humanos para a Educação pois, através destes, buscava-se “orientar” e “reorientar” os sistemas de ensino, visando ajustá-los, em todos os seus aspectos às exigências do desenvolvimento econômico brasileiro.

Fomos então buscar as raízes do gradual ajustamento do projeto educacional ao projeto político-capitalista, nos planos nacionais de desenvolvimento econômico elaborados na primeira metade do século XX sob a assessoria de especialistas americanos (Missão Cooke, Missão Abbink, Comissão Mista Brasil-EUA, Aliança para o Progresso, Ponto IV).

Com o acordo MEC/USAID firmado em 1966 e com o suporte legal trazido pela Lei 5.692/71 foram criadas as condições institucionais para que a ideologia da profissionalização fosse divulgada a todo o sistema educacional — atingindo especialmente o 2º e 3º graus mas com repercussões no ensino supletivo e de 1º grau — de forma a adequá-lo ao modelo de desenvolvimento econômico brasileiro.

Como para o “modelo desenvolvimentista” — o do desenvolvimento dependente — o subdesenvolvimento é explicado em função de carência de tecnologia, todo o sistema educacional foi orientado para a “qualificação” da mão-de-obra que, “em tese”, o sistema econômico exigia. A ação federal visará, a partir de então, “qualificar tecnicamente” os recursos humanos mais diretamente responsáveis pela execução do projeto educacional, quais sejam: especialistas ocupantes de cargos de coordenação executiva como o supervisor escolar, o orientador, o diretor de escola, além dos professores de disciplinas da área técnica-profissionalizante. Explicava-se, assim, a ênfase dada pelos programas de assistência técnica a aspectos como divulgação de metodologias e tecnologias educacionais seja a nível de planejamento dos sistemas Estaduais de Educação, seja a nível de sala de aula.

Nesses 15 anos, os programas de “treinamento” de pessoal do ensino deram ênfase, com raras exceções, à distribuição de metodologias e tecnologia de importação e, geralmente, com preocupações “preciosistas” em relação a detalhes técnicos. Todo um aparato educacional importado que vai desde a “engenharia sistêmica” aplicada ao planejamento governamental da educação, até as inúmeras técnicas de “tra-

balho e mgrupo", sob influência de uma teoria da não-diretividade", que desloca a atenção da relação escola-sociedade para a relação professor-aluno, são exemplos típicos dessa linha de atuação.

Uma "fé" no poder do planejamento "racional" para construir a sociedade democrática sustentava essa estratégia de ação. O questionamento do "para onde estamos indo" ou "que direção estamos tomando" passam a ser problemas menores enquanto as técnicas de planejamento, a metodologia, os recursos didáticos, os "multimeios" adquirem ares de seriedade maior. Aquelas questões quando aparecem são logo soterradas com o tema-resposta: "Educação... para o desenvolvimento". Os educadores "cumprem instruções" e o debate sobre a política educacional nas suas vinculações com a política econômica do governo nunca encontra espaço no discurso pedagógico veiculado pela Assistência Técnica, a não ser dentro de estreitos limites e para traçar um quadro geral que algumas palavras mágicas ajudam a compor: "profissionalização", "mão-de-obra", "mercado de trabalho", "adequação curricular", "desenvolvimento"...

Partimos então da análise crítica do modelo de desenvolvimento econômico brasileiro como condição imprescindível à compreensão e análise da ação federal no campo da Assistência Técnica ao desenvolvimento da Educação. Essa análise prévia do modelo de desenvolvimento brasileiro nos permitiu abordar o problema da Assistência Técnica não apenas quanto às formas ou mecanismos pelos quais a União realiza o trabalho de cooperar com os Estados em matéria de Educação mas, sobretudo, quanto aos conteúdos que são veiculados por essa ação federal visando reorientar os Sistemas Educacionais de Ensino de acordo com os alvos e interesses do projeto político.

A partir de uma abordagem crítica que nos conduz à compreensão dos "limites do planejamento em situações históricas concretas", buscamos, então, analisar o planejamento educacional no Brasil incluindo a utilização que se fez de certas técnicas como a "análise sistêmica".¹ Tal análise crí-

1. Evidentemente tais limites não são inerentes "à natureza do planejamento, como pensavam os liberais de antes da Segunda Grande Guerra. (...) São questões políticas que marcam as condições de êxito e os limites do planejamento em situações históricas concre-

tica nos permitiu explicar a visão fragmentária da educação que aparece em diversos documentos e manuais de orientação técnica do Ministério da Educação e Cultura, publicados na década de 70.

A “distorção metodológica” é o exemplo típico de uma abordagem fragmentária da educação que supervaloriza a contribuição do método para a solução dos problemas sociais, ignorando que, o que dá significado à inovação tecnológica é o objetivo social que ela persegue. A ruptura forma/conteúdo na abordagem do problema educacional decorre dessa visão fragmentária que o especialista tem da realidade social quando é um grande conhecedor de modernas técnicas de planejamento sem o embasamento de uma profunda compreensão dos problemas brasileiros.²

Uma abordagem tecnicista e fragmentária da educação, tomada isoladamente, sem o questionamento do processo político e econômico brasileiro marcou a orientação de todos os programas de assistência técnica do período que analisamos até o ano de 1977, quando as pressões da sociedade civil sobre o governo se tornaram incontornáveis exigindo uma “abertura” à crítica.

A partir de então, as exigências que estão sendo feitas pela sociedade civil indicam a necessidade urgente de revisão da política educacional brasileira.

tas. (...) Como intelectual e cidadão o planejador não pode eximir-se de colocá-las e mostrar que a falácia do tecnocratismo, quando as desqualifica por não serem “questões técnicas”, não faz mais que encobrir os problemas políticos subjacentes a qualquer planejamento”. Cardoso, F. H., “Aspectos políticos do planejamento”, in Planejamento no Brasil, op. cit., p. 184.

2. Em janeiro de 1979 foi solicitado aos participantes do Encontro de Educadores do Projeto Integração Escola-Empresa (CENAFOR-SP) que fizessem um levantamento em 10 livrarias de São Paulo dos livros que consideravam mais importantes para o desenvolvimento do seu trabalho. Com raras exceções, quase todos os 60 participantes do Encontro (especialistas vinculados às Secretarias de Educação de todo o Brasil) escolheram obras de Educação e, em geral, relativas a métodos e técnicas de ensino e planejamento. No entanto, a produção no Brasil no campo da literatura, da história, as análises econômicas e políticas e mesmo o noticiário nacional e internacional fornecem hoje pistas mais seguras para a ação educacional do que grande parte da literatura educacional existente, centrada em questões metodológicas.

As pressões pela ampliação das oportunidades educacionais, o grande aumento do número de jovens que migram para as cidades e estão às portas do mercado de trabalho, a crescente insatisfação dos professores com suas condições de trabalho são algumas das inúmeras manifestações que já não podem ser ignoradas ao se definir as prioridades no campo da cooperação financeira e técnica da União. Evidentemente, tais questões estão muito além das limitadas questões técnico-pedagógicas que marcaram a atuação federal de todos os órgãos que trabalharam no campo da assistência técnica no período 64 a 79. Se tais problemas não serão resolvidos dentro da "esfera de competência" e atuação de tais órgãos, eles já não podem, contudo, ser ignorados."

O conceito de "desenvolvimento endógeno", que introduzimos como princípio norteador de uma política educacional que leve em conta as necessidades e potencialidades do país, cumpriu a função de "referencial analítico" imprescindível para a investigação da ação federal no campo da assistência técnica. Essa análise, apenas a iniciamos, ao evidenciarmos algumas das formas assumidas por modelos de assistência técnica "predadores" como consideramos todos os programas apoiados num modelo de desenvolvimento dependente ou colonialista e que contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais.

Para que o princípio da autonomia dos Sistemas Estaduais de Ensino não seja desrespeitado em nome de uma "cooperação Técnica" da União e para que as Administrações Estaduais de Ensino sejam realmente ajudadas nos seus esforços de desenvolvimento da educação torna-se, portanto, necessário rever os conteúdos e as formas de ação dos programas de assistência técnica.

Finalmente, introduzimos a proposta e discussão do procedimento chamado "pesquisa em ação" com dois objetivos: por um lado para retomar a questão da viabilidade de projetos de ação e, por outro lado, como um modelo referencial que poderá ajudar na busca de novas estratégias de ação no campo da assistência técnica. Uma assessoria do tipo "missão de experts" ou encontros e reuniões esporádicas de técnicos de órgãos da cúpula com o pessoal das Administrações Estaduais repete, inevitavelmente, o modelo colonizador de Assistência Técnica, se constituindo em "ingerência" em no-

3. Relembramos duas decisões fundamentais tomadas pelo MEC e que evidenciam que as pressões da sociedade civil exigem a reorientação da política educacional: o reestudo dos projetos de "Integração Escola-Empresa" e "Habilitações Básicas" que até então vinham sendo desenvolvidos respectivamente pelo CIEE/SP e pela Fundação Getúlio Vargas.

me de uma "cooperação técnica".⁴

Da análise crítica a tais modelos colonialistas, que importam pseudo-soluções para os nossos problemas, levantamos alguns pontos fundamentais a serem considerados na revisão dos programas de assistência técnica à educação no Brasil:

- prioridade a projetos de extensão da escolaridade obrigatória;
- ensino voltado para problemas vitais do homem brasileiro;
- valorização do magistério;
- captação e melhor distribuição de recursos financeiros;
- envolvimento de professores, diretores e especialistas das administrações locais em busca de soluções, o que exige uma revisão nas estratégias de ação, visando uma efetiva cooperação técnica para a emancipação das Administrações Estaduais de ensino;

Concluimos, portanto, que a ação no campo da Assistência Técnica à Educação vem sendo realizada sob a influência de modelos e modismos importados e que não atendem às exigências da nossa realidade educacional.⁵ E somente a

partir de uma teoria do desenvolvimento que leve em conta as aspirações e necessidades vitais do homem brasileiro, poder-se-á rever o projeto de Assistência Técnica à Educação. O princípio do desenvolvimento endógeno poderá ajudar na elaboração de um modelo de Assistência Técnica para o Brasil, na medida em que exige a descoberta de um "que fazer" e "como fazer" fundamentados numa compreensão dos problemas brasileiros, seu povo, sua cultura.

4. Essa Assistência Técnica "à distância", esporádica, do tipo "missão assessora", não permite um maior conhecimento dos diferentes problemas apresentados pelas administrações Estaduais de ensino pois não expõe o especialista a um contato direto com a realidade na qual ele irá interferir. Nem se diga que os educadores vinculados a Universidades ou pesquisadores escapam a essa "perda do sentido de realidade". Acadêmicos convidados a colaborar em projetos de assistência técnica, no Brasil, não conseguem se desfazer de "vícios elitistas de linguagem" e querem transferir mesmo para o magistério leigo do Norte ou Nordeste, os temas em moda nas Universidades brasileiras, dentro de uma "linguagem padrão" ou "linguagem status": "processo dialético", "práxis", "bloco histórico", "hegemonia"...

5. Chamamos a atenção para as duas experiências que destacamos como sendo importantes tentativas de superação de tais modelos, a saber: o PATE (Programa de Assistência Técnica à Educação

do INEP, da década de 60) e o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do CENAFOR (MEC, década de 70). Vide Capítulo IV.

Poderíamos dizer que os dois modelos se complementaríamos na medida em que o PATE desenvolveu um importante estilo de atuação, até hoje inédito e que foi abandonado, enquanto que o CENAFOR trabalhou mais ao nível da revisão de conteúdos.

