

Marcela Gajardo (org.).

*Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación.*

Santiago do Chile:

Autoridade Sueca para el Desarrollo Internacional / Agencia de Cooperación Internacional de Chile / Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, 1994. 401 p.

No momento em que as reformas educacionais estão em discussão no Brasil, parece importante a divulgação de dados e avaliações sobre experiências realizadas em outros países latino-americanos. Organizado pela pesquisadora chilena Marcela Gajardo, o volume contém informações relevantes para esse debate, que começa a ganhar força entre nós.

O livro compõe-se de duas partes: a primeira registra a origem, evolução e resultados do Programa das 900 escolas (P-900), do Chile; na segunda, estão relatadas outras experiências latino-americanas de melhoria de qualidade do ensino básico. Vários dos textos da primeira parte e todos aqueles da segunda parte foram apresentados em Seminário realizado no Chile, organizado "com o objetivo de examinar a sustentabilidade e a replicabilidade" da experiência chilena, comparando-a com outros projetos similares. (p. 7 da "Apresentação" de Carlos Fuensalida Claro)

O volume também conta com breve apresentação de dois representantes da agência sueca que forneceu o primeiro financiamento para o projeto chileno, a ASDI (Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional). A colaboração deste país com o Chile,

que datava de antes da derrubada do governo Allende e foi interrompida com o golpe militar de 1973, foi retomada logo após a posse do primeiro governo eleito, em 1989, através de uma dotação de 5,7 milhões de dólares, a que se somaram mais 5,5 milhões de dólares do governo da Dinamarca. Estas duas dotações representam 60% dos gastos com o P-900, nos quatro anos considerados (p. 87 do artigo de Claudia Peirano R. e Robert W. McMeekin).

O primeiro artigo, de Juan Eduardo García-Huidobro e Cecilia Jara, descreve o P-900, suas metas, características gerais, e fornece dados sobre sua implantação. O programa é bastante simples, em suas linhas gerais. As escolas foram selecionadas com base em três critérios: baixo rendimento escolar dos alunos, medido através do Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação, implantado durante o regime militar, complementado por dados do sistema escolar; clientela de nível sócio-econômico baixo; tamanho e localização das escolas, evitando-se, no primeiro momento, incluir aquelas muito pequenas ou de difícil acesso.

As linhas de ação consistiram em: 1) reformas nos prédios de 800 escolas, com a colaboração dos municípios; 2) fornecimento de pelo menos 3 livros didáticos para todos os alunos do 1º ciclo básico, instalação de bibliotecas de classe para a 1ª e 2ª séries básicas, incluindo 35 a 45 títulos de literatura infantil e doação de material audio-visual para as escolas; 3) oficinas de aperfeiçoamento para professores da 1ª a 4ª série, em todas as escolas, com funcionamento semanal; 4) oficinas de aprendizagem para grupos pequenos de alunos de 3ª e 4ª séries, com atraso escolar,

utilizando, como monitores, jovens da comunidade, em dois encontros semanais de 3 horas cada, fora do horário escolar.

Posteriormente, foram agregados a estes programas: 1) treinamento de diretores de escola; 2) projeto piloto para escolas rurais uni e bi-docentes; 3) Projetos de Melhoria Educativa, que repassam verbas para projetos de iniciativa das próprias escolas. A assinatura de convênio com o Banco Mundial permitiu ampliar a ação para a educação pré-escolar e ensino médio, além de reforçar os programas no ensino básico e atuar na modernização da gestão do Ministério da Educação.

O artigo apresenta, de forma resumida, alguns resultados obtidos na melhoria de rendimento dos alunos das escolas incluídas no P-900, em comparação com as demais escolas gratuitas do país. Entre 1988 e 1992, as médias dos dois grupos subiram significativamente, mas o maior incremento registrou-se nas escolas do P-900. Mesmo assim, sua média ainda se encontrava abaixo da outra, tendo a diferença entre elas diminuído de 11 para 6 pontos percentuais (p. 67).

O segundo artigo, de Claudia Peirano e Robert W. McMeekin, examina os aspectos financeiros do programa. Em seguida, três textos apresentam dados sobre avaliações realizadas: Consuelo Undurriaga discute questões ligadas à gestão do programa; Johanna Filp comenta, em maior detalhe, os resultados obtidos na aprendizagem das crianças, na organização das escolas e na participação de professores, pais e comunidade; Cecilia Cardemil e colaboradores avaliam o funcionamento das "oficinas de aprendizagem", uma das maiores inovações introduzidas pelo programa.

Na segunda parte do livro, agrupam-se artigos sobre programas de inovação no ensino básico do Equador, Bolívia e Colômbia. No caso do Equador e da Colômbia, são descritos programas amplos, de iniciativa governamental: o projeto de Desenvolvimento, Eficiência e Qualidade, do Equador, e o Programa "Escola Nova", voltado para a escola primária rural, na Colômbia.

Susana Araujo de Solis relata que, no Equador, o ponto de partida foi a busca de um consenso nacional, que culminou em um Acordo Nacional para a Transformação Educativa. A organização do projeto baseou-se na criação de redes de escolas, nas regiões homogêneas prioritárias, cada uma com uma escola piloto central, que coordena os programas de pré-escola, treinamento de professores, introdução de inovações pedagógicas etc. Houve também um investimento grande na produção e distribuição de material didático impresso e na implantação de um sistema de avaliação de rendimento dos alunos.

O Programa "Escola Nova", da Colômbia, descrito no artigo de Vicky Colbert, Clemencia Chiappe e Jairo Arboleda, concentrou-se na reorganização interna do processo ensino-aprendizagem em escolas rurais, tendo atingido, ao longo de três etapas, respectivamente 500, 8.000 e 28.000 escolas, entre 1975 e 1992. O programa organizou-se em quatro componentes: currículo, capacitação, administração e ação comunitária. Adotou uma concepção de ensino ativo e individualizado, incluindo trabalho em grupo, eliminando a repetência e desenvolvendo estratégias educativas apropriadas para estas escolas, onde os professores trabalham com turmas multi-seriadas. Para incentivar as mudanças, o programa

organizou visitas dos professores a escolas bem-sucedidas e favoreceu a participação da comunidade em todo o processo. A produção de material didático foi também um aspecto importante do programa.

O programa da Bolívia, comentado em artigo de Gabriel Codina, é desenvolvido através de subsídios governamentais a uma entidade não-governamental católica, a Fé e Alegria, que também atua no Brasil. Na Bolívia, esta organização atua através de escolas próprias, que aumentaram de 7, em 1966, para 90 escolas, em 1972, financiadas através de convênios estabelecidos com o Ministério da Educação. A partir de 1972, procurou-se melhorar a qualidade destas escolas, implantando-se programas de aperfeiçoamento docente e supervisão. Infelizmente, como reconhece o autor, ainda não existem dados suficientes que permitam avaliar mais objetivamente o impacto deste programa junto aos alunos e à comunidade.

Os problemas que motivaram estes projetos de reforma educacional são muito semelhantes entre si e bastante conhecidos dos educadores brasileiros: exclusão e repetência na escola básica, baixos níveis de instrução alcançados pela média da população, precariedade e ineficiência da rede pública de escolas, falta de preparo adequado dos professores, e assim por diante. Estas deficiências se manifestam em graus diversos de gravidade nos vários países, como mostram os dados que constam no livro, mas sua natureza é a mesma: indicam uma grande segregação social, a qual é reforçada pelo sistema escolar, com as crianças mais necessitadas recebendo a educação de pior qualidade.

Para enfrentar estes problemas, os países em questão desenvolveram

estratégias próprias, que possuem alguns pontos em comum. O Chile, o Equador e a Colômbia priorizaram regiões mais pobres, onde a rede escolar apresentava um grau maior de precariedade; os três países adotaram, assim, critérios de discriminação positiva. O Chile identificou as "900 escolas" com piores indicadores de desempenho, o Equador selecionou "zonas prioritárias", urbanas e rurais, para concentrar seus esforços, e a Colômbia optou por enfrentar a precariedade das escolas primárias rurais. Todos os três países mobilizaram vários setores de atuação de seus Ministérios de Educação, desencadeando um processo amplo de mudanças, que incluiu aspectos administrativos, de construção e reforma de prédios, de produção de material didático, de treinamento em serviço de técnicos, administradores e professores, de mobilização da sociedade e das comunidades locais, e de avaliação de resultados. Os três países conseguiram importantes financiamentos externos: no Chile, as dotações européias deram o impulso inicial, com o Banco Mundial entrando em seguida; o Equador recebeu recursos de várias fontes, sendo a principal proveniente de acordo firmado com o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento, BIRF; a Colômbia recebeu apoio da USAID e assinou acordos com o Banco Mundial; no caso da Bolívia, o artigo de Gabriel Codina apenas menciona o convênio estabelecido entre o Estado e a entidade Fé e Alegria e o aporte da iniciativa privada, das comunidades locais e de fontes internacionais, sem dimensionar os recursos provenientes de cada parceiro. Outras agências de cooperação também são mencionadas, para os três primeiros

países: UNICEF, UNESCO, PNUD, FAO etc.

Nos quatro países, o governo central assumiu o papel decisivo, sendo que, no caso da Bolívia, optou por uma forma indireta de atuação. No caso das reformas que têm sido implantadas no Brasil, são os governos estaduais, e alguns municipais, que têm apresentado a iniciativa de promovê-las e estabelecer acordos com agências internacionais, como por exemplo o Banco Mundial. Seria importante refletir sobre o significado destas diferentes condições, estratégias administrativas e escalas de operação, em relação aos recursos alocados e resultados apresentados pelos diferentes programas.

As descrições dos programas e os relatos de seus processos de implantação e acompanhamento são extremamente interessantes para todos aqueles que se preocupam com as possibilidades de mudança no campo da educação básica, em países em desenvolvimento. No caso do Chile, chama atenção o fato de que um grupo bastante coeso e experiente de investigadores, que durante o governo militar havia se reunido em organizações não-governamentais de pesquisa e assessoria, como o CIDE, consegue uma posição de liderança no redirecionamento da educação nacional, elaborando um projeto de mudança com metas e estratégias claramente definidas, que já se encontrava pronto para ser iniciado no momento da troca de governo. Esta é exatamente uma das "lições mútuas", ligadas ao sucesso do programa, para a qual Marcela Gajardo chama atenção, em sua introdução geral, onde resume os pontos consensuais a que chegou o Seminário que deu origem ao livro. Outros aspectos importantes apontados pela autora são:

capacidade de diálogo com as agências internacionais; fortalecimento da investigação em educação; disponibilidade de instrumentos de avaliação; construção das novas experiências a partir das estruturas e redes já existentes, em cada país, e não a "partir do zero"; gastos relativamente pequenos com a administração dos programas; reforço da capacidade de planejamento e gerenciamento das equipes centrais e locais; papel da divulgação pública dos projetos e de seus resultados na mobilização e apoio das famílias e da sociedade; importância da assistência técnica internacional e das ocasiões de intercâmbio; ênfase na produção de materiais didáticos simples, na formação em serviço do pessoal e no maior tempo de permanência dos alunos nas aulas.

Assim, as experiências relatadas permitem reforçar, ao lado do otimismo ligado aos resultados positivos já obtidos em alguns países, a percepção de que mudanças significativas no ensino básico de massa dependem muito mais de um trabalho sério, fundamentado em conhecimento acumulado, apoiado nos recursos materiais e humanos já existentes, com continuidade no tempo e consistência interna, do que em soluções mágicas ou "novos" programas que se instalam paralelamente aos sistemas escolares. Lamenta-se, apenas, que os poucos dados apresentados sobre o programa boliviano não autorizem uma comparação entre programas governamentais de atuação direta e programas que atuam através de convênios com organizações não-governamentais, o que permitiria um avanço no debate atual a respeito das chamadas "receitas neoliberais" para a área educacional. De qualquer forma, as outras três

experiências indicam que existe um grande potencial de mudança nos programas de reforma voltados para o setor público "tradicional", que pode e deve ser explorado nos demais países da região.

*Maria Malta Campos*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Fundação Carlos Chagas