

Razões e desafios do gestor da Educação

DEZ ENTREVISTAS SOBRE A PRÁTICA DA GESTÃO EDUCACIONAL

ORGANIZAÇÃO
CENPEC

Fundação **Santillana**



Razões e desafios do gestor da Educação

Razões e desafios do gestor da Educação

DEZ ENTREVISTAS SOBRE A PRÁTICA
DA GESTÃO EDUCACIONAL

ORGANIZAÇÃO

CENPEC

Fundação **Santillana**



© 2018 Editora Moderna

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Direção

André de Figueiredo Lázaro

EDITORA MODERNA

Diretoria de Relações Institucionais

Luciano Monteiro

Karyne Arruda de Alencar Castro

PRODUÇÃO EDITORIAL

Edição

Ana Luisa Astiz / AA Studio

Revisão

Juliana Caldas e Lessandra Carvalho / AA Studio

Projeto Gráfico

Paula Astiz

Editoração Eletrônica

Paula Astiz Design

CENPEC

**Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,
Cultura e Ação Comunitária**

Presidente do Conselho de Administração

Anna Helena Altenfelder

Diretora Executiva

Mônica Gardelli Franco

Diretoria de Pesquisa e Avaliação

Consultor técnico

Antônio Augusto Gomes Batista

Coordenadora de Pesquisa

Joana Buarque de Gusmão

PROJETO EDITORIAL

Coordenação

Anna Helena Altenfelder e

Joana Buarque de Gusmão

Edição

Paola Gentile e Ricardo Falzetta /

RFPG Comunicação

Apoio

Fundação Tide Setubal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Razões e desafios do gestor da educação : dez entrevistas sobre a prática da gestão educacional / organização CENPEC. – São Paulo : Moderna, 2018.

Vários autores.

1. Educação 2. Educação - Finalidade e objetivos 3. Escolas – Administração e organização 4. Gestão educacional 5. Gestão escolar I. CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

18-21816

CDD-371.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Gestão 371.2
2. Gestão educacional 371.2

- 7 **Prefácio**
ANNA HELENA ALTENFELDER
- 9 **Gerir para transformar,
sem medo da oposição – nem da situação**
ENTREVISTA DE BINHO MARQUES
- 31 **Reconhecimento e valorização
dos direitos e da diversidade**
ENTREVISTA DE ANDRÉ DE FIGUEIREDO LÁZARO
- 51 **A essência do gestor como educador:
ensinar e aprender**
ENTREVISTA DE JOAQUIM BENTO FEIJÃO
- 65 **Educação Infantil,
um direito conquistado e garantido**
ENTREVISTA DE RITA COELHO
- 83 **Compromisso prático
com o ideal pedagógico**
ENTREVISTA DE MAURÍCIO HOLANDA MAIA
- 101 **Gestão pública:
o desafio, o planejamento e a entrega**
ENTREVISTA DE MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO
- 123 **Militância na ação pela Educação**
ENTREVISTA DE PILAR LACERDA
- 145 **Conhecimento técnico e habilidade
política: ingredientes da boa gestão**
ENTREVISTA DE JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES
- 165 **A força da comunidade
como impulso para a gestão educacional**
ENTREVISTA DE MACAÉ EVARISTO
- 185 **Foco em resultados e
modernização da gestão**
ENTREVISTA DE FREDERICO DA COSTA AMÂNCIO

Prefácio

ANNA HELENA ALTENFELDER

Pedagoga, mestre e doutora em psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e presidente do conselho do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

O que faz um gestor educacional? Quem é ele? Como pensa e toma decisões? Sob que constrações? Que saberes e habilidades mobiliza para atuar frente às redes públicas de ensino? De que maneira se posiciona diante dos conflitos e das escolhas inerentes a sua atuação?

Querendo entender a “cabeça do gestor”, a revista *Cadernos Cenpec* iniciou, após sua reformulação, em 2011, uma série de entrevistas com esse grupo de educadores. Até 2017, Binho Marques, André de Figueiredo Lázaro, Joaquim Bento Feijão, Rita Coelho e Maurício Holanda Maia tiveram seus depoimentos publicados. Este ano, o Cenpec decidiu ampliar o projeto e lançar um livro sobre o tema, chamando mais gestores – Maria Helena Guimarães de Castro, Pilar Lacerda, José Henrique Paim Fernandes, Macaé Evaristo e Frederico da Costa Amâncio –, cujas entrevistas, ainda inéditas, completam esta publicação.

Eles trabalharam em diversas esferas públicas – federal, estadual e municipal –, têm trajetórias ímpares e posições político-pedagógicas distintas. Alguns são odiados e amados; outros, amados e odiados. E há aqueles que foram professores das redes que depois dirigiram. No entanto, uma coisa todos têm em comum: nas últimas décadas da história da Educação brasileira estiveram à frente das principais experiências de mudança educacional, no centro de importantes implementações de políticas públicas, concebendo-as e/ou implementando-as para responder às neces-

sidades do contexto e da Educação pública, enfrentando situações conflituosas e dificuldades da (má) estrutura do setor.

Gestores, em geral, ocupam uma posição importante nas disputas políticas. Raramente decisões corriqueiras relacionadas à matrícula ou ao transporte escolar, por exemplo, são banais. Sejam quais forem, elas sempre têm impacto, maior ou menor, nas políticas educacionais. O contrário também ocorre: decisões importantes podem se tornar comezinhas se as condições de recepção das políticas não forem favoráveis e elas não forem bem-aceitas, fazendo com que todo o trabalho de concepção e implementação seja infrutífero.

Como uma casa de formação de educadores com 30 anos de atuação pela redução das desigualdades educacionais no Brasil, o Cenpec espera que esta publicação colabore com o registro de uma parte significativa da história recente da Educação pública do País, mostrando o olhar e a experiência daqueles que ajudaram a construí-la. Espera, também, contribuir para a formação de gestores educacionais, dando visibilidade às reflexões teóricas daqueles que enfrentaram e enfrentam, cotidianamente, os dilemas das políticas de Educação no Brasil.

Gerir para transformar, sem medo da oposição – nem da situação

ENTREVISTA DE BINHO MARQUES

concedida a Antônio Augusto Gomes Batista, Fabiana Hiromi, Frederica Padilha e Mauricio Érnica (2011).

Nascido em São Paulo e criado no Acre, ninguém pensaria em Arnóbio Marques de Almeida Júnior, ou Binho Marques, como político. Ele pouco se parece com seus colegas de militância: silencioso, de uma timidez que pode constranger seus interlocutores, é difícil imaginá-lo em um palanque ou em situações estereotipadas de campanha. No entanto, o professor de história formado pela Universidade Federal do Acre (Ufac) foi secretário de Educação de Rio Branco na gestão de Jorge Viana, entre 1993 e 1996; do estado do Acre durante os dois mandatos sucessivos também de Viana, de 1999 a 2006 – sendo que, no segundo período, acumulou o comando da área de Educação com a de Desenvolvimento Humano e Inclusão Social, além de ter sido vice-governador. Depois, elegeu-se governador do estado em 2007, terminou o mandato e foi para o Ministério da Educação (MEC) em 2012, onde assumiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), batalhando para instituir o tão almejado Sistema Nacional de Educação.

A militância política conduziu Binho tanto ao sindicato docente – que viria a ser um de seus principais antagonistas quando

gestor público – quanto à atuação como responsável por transformar a concepção das escolas do Projeto Seringueiro, para o qual foi escolhido pelo sindicalista Chico Mendes (1944-1988).

Ele credita o espírito gestor que descobriu na política, em parte, a sua infância: “Era infinita a quantidade de brincadeiras que tínhamos nas ruas de Rio Branco. Tudo tinha regras, que aperfeiçoávamos a cada dia. Precisava ter lógica, ser justa, convincente e tinha de ser legal! Era puro autogoverno e desgoverno ao mesmo tempo. Era democracia na veia. Era aula de liderança”.

Binho gosta de lidar com contradições – acha-as, simplesmente, aparentes – e busca enxergar tudo por diferentes ângulos, a fim de dar um novo sentido aos fatos. É pouco dado ao sistema de classificações que marca os campos político, educacional e cultural, e não cai no pragmatismo que desqualifica qualquer discussão sobre valores como “ideológica”. Ao contrário: é em função de um claro posicionamento que toma decisões pragmáticas. Esse posicionamento se organiza em torno da “florestania”: “Não é a cidadania de quem mora na floresta. É um outro modo de vida, uma outra sociedade. É uma sociedade diferente, que pode, claro, ter os marcos do capitalismo, mas que é mais justa, sem diferenças gritantes; uma sociedade em que a identidade cultural é algo realmente forte; uma sociedade democrática, com ampla participação das pessoas nas decisões; e sustentável. ‘Florestania’ é a utopia que nos move. Em uma sociedade em que as pessoas – todas elas – possam viver uma posição de protagonismo, tendo a Educação como base”.

Utópico e pragmático, *zen* sem ser contemplativo, Binho Marques levou o Acre a melhorar de modo acentuado seus indicadores educacionais. Ao deixar o governo do estado, a média de proficiência em leitura dos alunos de 4º e 5º anos da rede estadual havia subido 16 pontos, alcançando a média brasileira na escala do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do estado, nos anos finais do Ensino Fundamental, era superior ao da Região Norte (0,5 pontos) e ao do Brasil (0,1 ponto).

A impressão que se tem, ao ouvi-lo, é de que ele e seu grupo reuniram as condições para levar uma rede de ensino com todos

os traços e vícios do passado à condição de referência de uma Educação do futuro, aproximando-a de uma sociedade menos desigual, mais sustentável e com uma rica diversidade cultural, capaz de articular o local e o global.

O que se deu no Acre e quais as experiências desse gestor? É o que o leitor conhecerá nesta entrevista.

Cenpec: Seu primeiro mandato como político foi como secretário de Educação de Rio Branco. Foi fácil se adaptar ao executivo?

Binho Marques: Eu não queria ser secretário quando Jorge Viana, então prefeito, me chamou, em 1993. Não sabia o que era isso. Quando assumi, procurei ler tudo que me desse uma pista sobre como funciona uma Secretaria de Educação. Fui salvo pela *Raízes e asas* [coleção do Cenpec voltada à gestão educacional], pelas publicações do Programa Monhangara [Projeto de Ensino Básico para as Regiões Norte e Centro-Oeste], do Banco Mundial [Bird], e por uma do Unicef [Fundo das Nações Unidas para a Infância] sobre experiências inovadoras em vários municípios. As secretarias precisam de referenciais básicos do que é uma rede de ensino com qualidade. Quando isso não existe, o secretário e o prefeito começam a brincar com os recursos públicos. Ter referenciais sérios do que não pode faltar e o respaldo de pesquisas e experiências de outras secretarias é tudo! Muitos pensam que a gestão pública pode ser gerida como uma empresa privada. É aí que os “bons gestores” naufragam. No início, na secretaria municipal, tivemos auxílio de uma fundação alemã que nos ajudou com o planejamento dos cem primeiros dias. Depois, me candidatei a uma bolsa da Organização dos Estados Americanos [OEA] e fiz um curso de planejamento na Colômbia. Carlos Matus era um dos professores, e me inspirou muito com seu triângulo de governo – projeto, capacidade e governabilidade. A gestão pública se descortinou a minha frente. Nesse período, fiz as primeiras grandes experiências na rede municipal ordenando esses três aspectos. A prefeitura foi uma escola. Tudo o que fiz lá levei para o estado. O que fiz no estado, levei para o MEC – até onde deixaram, claro.

Cenpec: Quais experiências educacionais fora do Brasil você conheceu e como elas o ajudaram a se formar como gestor?

Binho: Nos 12 anos como secretário de Educação – quatro no município e oito no estado –, visitei vários lugares que me serviram de inspiração e me ajudaram a ter certeza de que nada é definitivo e tudo pode ser melhor do que é. Rio Branco virou cidade irmã de Reggio Emilia, na Itália. Fiz estágio na prefeitura de lá a convite da prefeita na época, em 1993. Em 1995, fiquei um mês na Colômbia, na Universidade de Manizales, fazendo cursos de planejamento estratégico, financiado pela OEA. Como secretário de estado, fui adotado pelo Fundescola [Fundo de Fortalecimento da Escola do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE], do MEC e do Bird, que me levou a missões na França, na Inglaterra e no Chile. Também estive na Espanha, pelo Consed [Conselho Nacional de Secretários de Educação], e nos Estados Unidos, pela Secretaria de Ensino Médio do MEC. Quando cheguei a Reggio Emilia, apresentei nosso trabalho em Rio Branco quase me desculpando por se tratar de uma rede pequena. Imaginava que eles queriam saber de redes grandes como São Paulo e Rio de Janeiro. Ficaram espantados diante da rede da nossa cidade, achando-a imensa! Tudo no Brasil é gigante. Os modelos centralizados que conhecemos lá fora não funcionam aqui. Um país como o nosso – grande, diverso e desigual – precisa acreditar na capacidade de autogestão.

Cenpec: Quais as principais lições que você tirou como gestor em sua experiência na Secretaria de Educação do estado do Acre?

Binho: Quando me tornei secretário, eu já conhecia bem a Secretaria de Educação do Acre. Acho que isso foi extremamente importante para meu trabalho. Quando o Jorge Viana [governador do estado do Acre entre 1999 e 2006] me chamou para ser secretário de Educação, já era algo mais ou menos natural, porque eu tinha sido seu secretário da Educação em Rio Branco quando ele foi prefeito [1993-1996]. Então, eu já tinha uma relação institucional com a secretaria estadual. Mas outros fatores também me ajudaram muito. Eu conhecia a intimidade da secretaria. Tinha sido professor da rede em diferentes escolas e sob diversas situações contratuais. Também tinha presidido uma ONG [CTA – Centro dos Trabalha-

dores da Amazônia] que coordenava o Projeto Seringueiro de Educação na floresta. Dessa maneira, eu me relacionei, durante anos, com muitos setores da Secretaria de Educação: merenda escolar, material didático, contratação de professores e até construção de escolas. Toda essa experiência acabou sendo uma grande escola de gestão para mim. Aprendi aquelas coisas que não estão em nenhum manual. A principal lição foi que o secretário era uma figura sem poder. Quando eu queria alguma coisa, não ia ao secretário, por mais que tivesse acesso a ele. Na época em que estive no CTA, os secretários eram meus amigos: uma tinha sido minha professora; outro, meu colega de universidade. Eu conhecia a boa vontade deles e sabia também que eles decidiam, mas não mandavam. Essa é uma realidade: os secretários de Educação têm pouco poder. Isso porque a Secretaria de Educação é a mais complexa de qualquer governo: tem metade dos funcionários públicos e, no mínimo, um quarto do orçamento. Existe um leque tão grande de assuntos para cuidar que se cria uma cilada para o secretário de plantão. Ele acaba acreditando que faz muito, porque trabalha muito. Mas, na realidade, é um trabalhador muito pouco efetivo. Quanto mais ele tenta cuidar de tudo, mais se afoga nas emergências, perdendo a dimensão e a responsabilidade da secretaria como formuladora e condutora da política educacional do estado e coordenadora do sistema de ensino. Outro problema é o fato de ser uma secretaria muito cobiçada. Por lidar com muitas pessoas, acaba por ter suas decisões influenciadas pela velha política. Muitos secretários viram candidatos e, nesse caso, a situação se complica ainda mais.

Cenpec: Ao mesmo tempo, a Secretaria de Educação atende uma porcentagem enorme da população.

Binho: Exatamente. Num lugar como o Acre, com pouco mais de 800 mil habitantes, existem cerca de 300 mil alunos. Tem os parentes dos alunos, os parentes dos professores e os parentes dos funcionários. Então, qualquer decisão do secretário mexe com toda a sociedade, o que, logicamente, tem um componente eleitoral forte. Decidir quem vai ser o secretário de Educação está muito ligado a esses aspectos. O secretário de Educação, quando tem interesse eleitoral, tenta não se envolver muito para não causar pro-

blemas; deixa as decisões difíceis na mão de alguém distante dele. Quando me tornei secretário, sabia que as secretarias de Educação eram extremamente fragmentadas. Ou pior, “fulanizadas”. Como raramente têm bons gestores com capacidade de liderança, não seguem uma lógica de funcionamento e muito menos têm princípios comuns a todos. Dependem da memória, do humor ou do jeito como os diversos chefes e chefetes tocam as coisas, ou até mesmo de como veem o mundo. Além do mais, em muitas secretarias, as informações não batem. Quando eu entrei, não sabia quantas escolas estaduais havia no Acre. Tivemos de contratar uma equipe de 70 pessoas com GPS e máquina fotográfica para listar todas as unidades, fotografar, fazer um croqui e localizar – um trabalho que durou três anos. Resultado: descobri que tínhamos muitas escolas fora do mapa, literalmente: uma na Bolívia e duas no Peru. Só no sul do Amazonas, havia cerca de 80. Isso porque a divisão entre o Acre e o Amazonas é uma linha reta no meio da floresta. Quem vive ali não sabe onde acaba um estado e começa o outro. Como está muito longe de Manaus, parte do sul do Amazonas é Acre. A relação é toda com o Acre: serviços de Educação, Saúde etc.

Cenpec: Como era a Educação acreana do ponto de vista da qualidade quando você começou como gestor público?

Binho: Quando houve a expansão da matrícula, foi um problema, no Brasil e no Acre. Não existia a menor estrutura para uma expansão com qualidade. Quando assumi como secretário estadual de Educação, o Acre oscilava entre o último, o penúltimo e o antepenúltimo lugar. Disputávamos com Alagoas e Maranhão a lanterninha nos resultados do Saeb. Tivemos uma sequência de governos ruins, e os vencimentos dos professores estavam atrasados de três a cinco meses. Para não retardar mais o pagamento, o governo chegou a zerar o Fundo Previdenciário. As escolas pareciam campo de batalha. Não havia carteiras suficientes para começar o ano letivo. Cerca de 30% dos professores tinham curso superior e 30% eram leigos. A parcela intermediária, de 40%, tinha magistério ou formação equivalente. As escolas não recebiam nenhum recurso financeiro. Não tinham autonomia financeira, mas podiam abrir e fechar turma e, inclusive, desrespeitar os 200

dias letivos ou viver de festas. Não havia um sistema de ensino, já que não havia norma, orientação e, muito menos, cobrança. O Acre teve um dos movimentos de professores mais fortes do Brasil. Foi, talvez, o primeiro estado a ter eleição direta para diretor de escola. Quando aconteceu o processo de democratização do País, a sede por democratizar também as escolas aboliu qualquer tipo de acompanhamento pedagógico ou de monitoramento. A eleição era estapafúrdia, com o voto universal. O voto de um aluno tinha o mesmo peso que o de um professor. Isso gerou muita distorção. Depois, mesmo avançando para o voto paritário, os problemas não foram superados. O problema maior era a ausência absoluta de um sistema de ensino, dos órgãos de direção. Não existiam. Faltava intencionalidade, um norte.

Cenpec: E, internamente, em que condições você encontrou a Secretaria de Educação?

Binho: É importante observar a situação da Secretaria de Educação do Acre, por ser um caso de sucesso onde as dificuldades eram das mais graves do Brasil. Todas as secretarias estaduais de Educação tinham muitas dificuldades nesse período, mas no Acre a situação era gravíssima. Desde a falência da economia da borracha, toda a população ficou dependendo do governo. O clientelismo é, praticamente, um traço cultural local. Vem dos seringais: no auge da produção da borracha, os seringueiros eram proibidos de plantar e dependiam totalmente dos coronéis. Quando o Acre se tornou território, ficou ligado diretamente ao gabinete da Presidência da República, dependendo totalmente do governo federal. Penso que esse traço cultural de dependência evoluiu para o clientelismo e está vivo em diversos setores do estado. E tinha na Secretaria de Educação sua mais fiel tradução. A ausência de emprego e a falência total da economia fizeram com que a estrutura do estado virasse um cabide de emprego. Tanto que, até a gente assumir o governo, só perdíamos para Brasília em número de funcionários públicos, proporcionalmente à população. Esse quadro se modificou muito nos anos em que estivemos à frente da gestão. O caso do Acre é emblemático e importante, porque pegamos uma Secretaria de Educação e um conjunto de escolas no fundo do poço. Por outro

lado, a sociedade achava normal. O raciocínio era o seguinte: “Se o Acre é um lugar pobre, como pode ter uma Educação com qualidade?”. Ninguém se movimentava para que as coisas melhorassem. Era como se não houvesse esperança. Tínhamos um déficit de crenças!

Cenpec: Você mostra um quadro em que o poder público é extremamente importante, como empregador e como provedor de serviços. Só que esse quadro, na Educação, era de uma situação crítica.

Binho: Muito crítica. Primeiro porque o empregador, que dependia de votos, empregava a maior parcela dos eleitores. A situação exigia mudanças radicais, que não agradavam à maioria dos funcionários. É muito difícil cobrar da pessoa que vai votar em você. Qualquer pessoa no Acre tem algum parente na Secretaria de Educação, se ele mesmo não for um funcionário. Qualquer mudança é delicada. Isso dificultava ainda mais organizar o sistema, porque o professor dizia que não ia para uma escola na periferia por ser longe; então ele ficava no centro. Quando olhei a quantidade de professores por aluno, percebi que era inviável melhorar os salários. Todo mundo fala que os salários dos professores são baixos, mas pouca gente avalia todas as razões disso.

Cenpec: Por que os salários eram tão baixos no Acre?

Binho: Por um lado, porque existia gente demais; por outro, porque o sindicato, diante de um sistema de ensino sem autoridade, tinha criado uma série de anomalias dentro da carreira. As lideranças sindicais tinham salários muito melhores que a maioria dos membros da carreira. A discrepância entre quem estava no começo e no fim da carreira era de quase 200%. A diferença entre professores com nível médio, com magistério, e quem era especialista em Educação, que raramente ia para sala de aula, era enorme. Os mais velhos e formados em pedagogia tinham um salário razoável, comparado com o restante do Brasil. Já aqueles que estavam em início de carreira ganhavam uma miséria. O sindicato, por exemplo, fazia greve mostrando o salário das pessoas em início da carreira, mas nunca mostrava a verdadeira remuneração, com todos os penduricalhos e as horas efetivas em sala de aula. Muito

menos mostrava o salário dos membros da diretoria, geralmente no topo da carreira. Mudar a Educação do Acre significava enfrentar todos esses problemas: o clientelismo, as elites que sempre estiveram na Secretaria de Educação e que eram as verdadeiras dirigentes da secretaria, e um sindicalismo, naquele momento, atrasado. Entrava e saía partido, mudava o secretário e eram sempre as mesmas pessoas que mandavam. Para se ter uma ideia, em 1999, havia 1.200 pessoas lotadas na sede da Secretaria de Educação do Acre; na secretaria do Paraná, com dez vezes o número de alunos do Acre, na época, eram 600 profissionais. Em um mês, reduzimos de 1.200 para 300 pessoas na sede. Essa foi a primeira grande mudança. Todos perceberam que era para valer. Tivemos também de colocar todo mundo para trabalhar. Muita gente não trabalhava e ninguém fazia ideia de onde estava. Tinha gente no Ceará, nas praias do Nordeste, do Rio de Janeiro. Lembro que tinha um na Inglaterra e dois na Itália. Foi duro descobrir que muita gente do nosso lado, que tinha feito campanha para nós, também não trabalhava. Tivemos de enfrentar a todos, indistintamente. Demitimos os que não se apresentaram no prazo que demos.

Cenpec: Esses profissionais não eram concursados? Como você reduziu para menos da metade?

Binho: Tirando de dentro da secretaria e levando para a escola. Eles não queriam dar aula. Na verdade, eu tirei todo mundo. Zeramos a secretaria e depois fizemos um edital para recrutar os 300 mais capazes, conforme as funções. Ficou só o secretário e os poucos em cargos comissionados, que entraram comigo. Todo o restante saiu. Foi o mesmo processo que fizemos em Rio Branco, a gente só aperfeiçoou. Quando a situação está muito ruim, é preciso haver uma quebra para começar de novo. Não tem como remendar, porque é uma questão da cultura da instituição, cheia de vícios.

Cenpec: Então a primeira ação, tanto na secretaria municipal como na estadual, foi, de certa forma, tomar o poder?

Binho: Exatamente. Ganhar a eleição não significa tomar o poder. É preciso demarcar o território quando se assume. Em uma instituição do tamanho das secretarias de Educação, ou você encara

logo os principais problemas de frente, ou fica refém de um monte de gente sem compromisso com as mudanças. Tinha muita gente na sede da secretaria e nas poucas escolas centrais. Era só mandar o excesso para as escolas de periferia. Mas como? Fizemos um sistema de classificação para os 2.000 funcionários, uma espécie de *ranking*. Cada dia de trabalho valia um ponto. Estabelecemos uma quantidade de pontos por grau de formação, se tinha Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, mestrado, doutorado. Depois, analisamos escola por escola. Vimos o tamanho, a quantidade de alunos, quantos funcionários cabiam, quantos professores, quantas serventes, quantas merendeiras, e começamos a convocar esses funcionários pelo *ranking*, do primeiro ao último colocado. Chamávamos pelos meios de comunicação por grupos de 50, com horários marcados. Quem tinha mais pontos, era o primeiro a escolher a escola na qual queria trabalhar. Eles anotavam seus nomes em painéis, obedecendo ao número máximo de funcionários de que cada escola necessitava. Os painéis eram expostos nas salas de aula de uma escola que foi transformada no quartel general das operações. Tudo ali, às claras, transparente, disponível para conferência. Eu dizia que a lotação original deles não valia mais, que eles teriam de escolher onde queriam trabalhar dentro da nova disponibilidade. Com os primeiros foi ótimo, escolheram os melhores lugares. Da metade para o fim, já não existia mais nenhuma escola considerada boa, no centro ou perto do centro da cidade. Muitos tiveram de ir para escolas em bairros distantes, de difícil acesso e até violentos. Para fazer mudanças, é necessário um choque mesmo. Mas apenas um. Não se consegue fazer nada sendo autoritário, muito menos dar qualidade à Educação.

Cenpec: Na sua opinião, qual deveria ser a principal preocupação de um secretário de Educação?

Binho: Precisamos de secretários que foquem na efetividade do ensino, que pensem nos alunos antes de tudo, como prioridade absoluta. O debate salarial tem de estar vinculado ao rendimento escolar. Mas há um desequilíbrio. Os professores sempre têm quem os represente ou defenda com muita veemência. Só que nem sempre o argumento de defesa é o mais correto. A figura do “professor

coitadinho”, por exemplo, não é boa para ninguém. Inviabiliza até a autoestima da profissão. Já os alunos não contam com nenhuma defesa. Como secretário, pude enfrentar essa situação com mais isenção porque não era funcionário nem professor da rede. Tinha tranquilidade e isenção, pois não era colega de ninguém, digamos assim. Mesmo já tendo sido membro do sindicato dos professores, ajudado a organizar greves, acho que pude diferenciar a finalidade social das escolas dos interesses sindicais.

Cenpec: Conseguiu ser autoridade sem ser autoritário?

Binho: Tive o cuidado de tomar atitudes que reforçassem minha nova posição, até porque já tinha sido militante da categoria. Não fosse isso, eu seria atropelado pelo sindicato e pelos políticos tradicionais. As reuniões dentro do PT foram muito fortes. Eles queriam que eu fosse demitido. Tanto direita como esquerda concordavam com minha demissão, mas o prefeito bancou minha permanência e arcou com o ônus político. Esse é outro aspecto que aprendi: se o secretário de Educação não tem respaldo político, não faz nada. Nada funciona. Eu sempre tive apoio incondicional do Jorge Viana, como prefeito e como governador. E, quando fui governador, nunca deixei de dar autoridade para os meus secretários.

Cenpec: Voltando aos ajustes na Secretaria de Educação, quais foram as medidas depois do “choque” inicial?

Binho: Os ajustes têm de ser apenas em uma fase que, depois, deve ser superada, virar apenas a lembrança de um remédio amargo que curou uma doença. Depois é hora de conquistar as pessoas para uma causa coletiva, fazer um rito de passagem e seguir; deixar de culpar o passado e construir, no presente, um projeto de futuro. O importante é seguir com força para a etapa que, de fato, interessa: a de construção de uma escola pública de qualidade para todos. Tive a felicidade de conhecer o professor Antônio Carlos Gomes da Costa [1949-2011], que havia sido secretário de Educação de Belo Horizonte. Para mim foi um grande professor e amigo. O Pacto da Educação que ele liderou na capital mineira foi uma inspiração para o Pacto pela Educação de Rio Branco. Foi ele quem primeiro me falou sobre o Bernardo Toro [filósofo e educador colombiano],

de quem sou fã até hoje. Na Conferência Mundial Educação para Todos, que aconteceu em 1990, na Tailândia, Toro falava de mobilização, uma grande pista para a construção de um projeto coletivo. Compreendi que, passada a etapa mais dura de arrumação da casa, os professores não iam fazer coisas nas quais não acreditassem – porque, na sala de aula, são eles que mandam. Se o professor não acreditar no ideal da escola pública, não tem remédio. Esse é outro grande problema. O descrédito na Educação. Quando assumimos, ninguém mais acreditava em nada. Todos estavam cansados de ouvir falar em planos, seminários, debates e coisa e tal sem ver resultado algum. Então fizemos uma discussão verdadeira, em que todo mundo pôde se manifestar. O debate aconteceu dentro de cada escola com muita profundidade. Fizemos um roteiro com os problemas mais graves, reconhecendo o que normalmente os gestores não querem admitir, e pedimos que indicassem soluções. Funcionou. Convencemos os profissionais da Educação de que a hora das mudanças tinha chegado. Eles perceberam que tinham poder naquele momento e passaram a confiar na gente.

Cenpec: Em torno de que ideia aconteceu a mobilização?

Binho: Foi em torno do Pacto pela Educação de Rio Branco. Convencemos o sindicato e fizemos um encontro dos delegados eleitos pelas escolas. Foi um encontro diferente daqueles de que eu costumava participar. Normalmente, neles não há objetividade e, no fim, ninguém se compromete com nada. Para que isso não acontecesse, montamos uma grande estrutura de secretaria paralela ao encontro. Rapidamente, tudo que vinha das escolas era processado, transformando-se em uma síntese bem fiel ao debate. As pessoas ficaram impressionadas e se sentiam contempladas. O que elas discutiam nos grupos de trabalho também chegava à plenária em forma de síntese. Tudo aconteceu de tal maneira e com tamanha sintonia que aprovamos consensualmente todas as decisões. Os antigos militantes da Educação ficaram emocionados. Eu também fiquei. A comoção era forte porque as pessoas viram que as intenções eram verdadeiras, que as opiniões delas tinham valor, e que estavam sendo levadas a sério. Fiquei empolgadíssimo. Nossa equipe estava muito motivada. Depois disso, tudo foi feito

com esmero para estar de acordo com o que discutimos. Passamos a fortalecer a simbologia de cada conquista prevista no Pacto, que, na realidade, era a essência do nosso Plano Decenal de Educação. A mística em torno do Plano havia sido criada. Todas as placas e falas lembravam que os feitos eram resultados do Pacto e que todos os professores tinham participado. Nos quatro anos, criamos um novo plano de carreira e melhoramos muito os salários. Investimos fortemente na capacitação docente. Nos dois últimos anos da prefeitura, contamos com apoio de Iara Prado, Ana Rosa Abreu e toda equipe do Paulo Renato no MEC. Essa parceria continuou ainda mais forte no estado. Como tínhamos muita sintonia, diziam que éramos os queridinhos do MEC! Reformamos todas as escolas, quebramos os muros e colorimos os ambientes. As escolas ficaram modernas, bonitas, arejadas, ventiladas, iluminadas. E lembro de que não tinham nem giz quando assumimos. Deu para fazer muito, mesmo com muito pouco. Primeiro porque não tinha mais corrupção. Isso fez uma grande diferença. Quando acaba a corrupção, mesmo que o dinheiro seja pouco, tudo rende. Segundo, porque enfrentamos a acomodação de alguns professores logo no começo. Não precisamos contratar gente sem necessidade. Pelo contrário, demitimos muita gente que se recusou a trabalhar. Depois, teve o aumento da arrecadação e a melhoria automática dos repasses constitucionais. Para finalizar, numa secretaria enxuta e com um número de alunos compatível com o tamanho de sua estrutura e o número de profissionais, mesmo com a matrícula crescendo 70% nos quatro anos, o custo-aluno caiu. Assim a Educação pública vale a pena.

Cenpec: A experiência de Rio Branco, grosso modo, pode ser usada para caracterizar a experiência na gestão da rede estadual do Acre?

Binho: Na experiência de Rio Branco tivemos dificuldades maiores em função do tamanho e da complexidade dos problemas. Nos estados a dimensão é outra. Não tem proximidade. Existem escolas monstruosas com mais de 20 salas de aula que ninguém dá conta. Já vi até 30 salas de aula em outro estado, acho um absurdo! No Acre, as unidades com mais do que 12 salas não existem mais, elas têm de ser de um tamanho tal para que o diretor conheça todas as

classes e todos os professores. Tem de haver unidade institucional. Quando se chega a determinado número de funcionários, ninguém tem mais controle. No estado, a obsessão por estabelecer padrões foi marcante. Tínhamos motivos. Quando não se pode controlar – e nem mesmo conhecer pessoalmente – a rede de escolas, o sistema tem de funcionar, impessoal e republicano. O secretário não pode estar presente em todas as decisões. As regras têm de valer, é preciso ter os mesmos parâmetros, faixas de limites ou bandas de flutuação, que enquadram o que pode e o que não pode. É necessário ter os mínimos definidos. Porém, o padrão não pode ser uma camisa de força. Ao contrário, deve ser um patamar essencial que potencialize a liberdade. O princípio é estabelecer o padrão de qualidade, o que não significa padronizar as estruturas. As escolas podem até ser parecidas, mas têm de ter a própria identidade. Há outra experiência que é importante lembrar. Aprendemos na prefeitura e levamos para o estado a prática do planejamento estratégico, que é diferente do participativo. O planejamento chamado participativo, muitas vezes, gera expectativas e frustrações. Em alguns casos, é tomado pelo democratismo, em que todo mundo diz o que quer sem saber se há condições legais e materiais para fazer. Outras vezes, descamba para o populismo, com falsas promessas. O planejamento estratégico é feito de cima para baixo. Parte do princípio de que a eleição é a autorização para colocar o projeto eleito em prática. Portanto, são as pessoas que irão executar o plano que planejam. Essa prática entrou em nossa corrente sanguínea. Realizamos um belo trabalho de planejamento durante todo o período da Educação na prefeitura e depois no governo do estado. Nesse trabalho, contei com apoio de pessoas muito competentes, entre elas três grandes amigos. Klaus Shubert e Heloísa Nogueira, da H+K [Desenvolvimento Humano e Institucional], e Antônio Xavier, do Instituto de Pesquisas Avançadas [Ipea]. Aprendi com eles que a importância maior do planejamento está no processo. Na realidade, importa mais o planejamento que o plano. Construir soluções para os desafios de determinada realidade com as lideranças da equipe, que lidam com os problemas no dia a dia, e que depois irão enfrentá-los, é poderoso, quase mágico. O processo cria liga na equipe e gera uma inteligência coletiva.

Cenpec: Foi durante a gestão na Secretaria Municipal de Educação que surgiu a ideia de ter padrões arquitetônicos específicos para as escolas, como para as rurais?

Binho: Começou lá, embora só tenha ganhado corpo no estado. A construção do protótipo de escola rural da prefeitura teve um gostinho diferenciado. Como não tínhamos recurso para executar o projeto, fizemos uma escola padrão com o dinheiro descontado do salário dos professores faltosos. Foi a primeira vez que eles tiveram o salário descontado. Assim juntamos o dinheiro para construir o protótipo de nossa primeira escola rural. Ali começamos a estabelecer um padrão mínimo para cada oferta e nível de ensino: para cada tipo de escola, um número máximo e mínimo de salas, equipamentos obrigatórios, biblioteca para umas, cantinho de leitura para outras, cantina, parque, laboratório etc. Tudo especificado conforme as necessidades educacionais básicas. A esses projetos, agregamos conforto e embelezamento. Reunimos os mínimos necessários a uma identidade estética. Construimos escolas que lembravam os antigos casarões de madeira do Acre, que estavam sendo demolidos. Eles tinham conforto térmico e uniam beleza e simplicidade. Hoje existem dezenas dessas escolas, mas a primeira foi feita pela prefeitura. No estado, estabelecemos um padrão para cada etapa: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental 1, o Fundamental 2 e o Ensino Médio. Tudo com versões para a zona rural e para as comunidades indígenas. Quando assumimos, as escolas atendiam todas essas etapas. Era impossível equipar todas com tudo. Era difícil para a escola se especializar, focando a oferta. Estabelecer o padrão é relativamente fácil, mas colocar em prática é muito difícil. O padrão só pode ser efetivado depois de um árduo trabalho técnico e político de reordenamento de rede. Como definir um padrão, se a escola atende alunos dos 4 aos 17 anos, sem contar a Educação de Jovens e Adultos? Com o sistema desorganizado e sem direção, as escolas funcionam de acordo com a cabeça do diretor. No Acre, as escolas faziam tudo ao mesmo tempo e eram extremamente caras. Todas precisavam de tudo. Os poucos alunos de Ensino Médio demandavam uma biblioteca e os poucos da Educação Infantil um parquinho. Era melhor ter uma biblioteca boa para muitos alunos de Ensino Médio em uma escola exclusiva.

Da mesma forma, fazia mais sentido ter um parquinho decente para uma escola só de Educação Infantil. Essa organização também facilita a coesão pedagógica, a montagem da equipe etc. Não é fácil, tem de remanejar professores, separar irmãos que estudam na mesma escola e por aí vai.

Cenpec: Na reconstrução das escolas, há o reordenamento das séries e a adequação da estrutura ao segmento atendido, mas também há um aspecto simbólico. Você falou anteriormente da criação de uma simbologia. Qual seria ela?

Binho: A arquitetura é muito importante. O espaço pode fazer com que uma pessoa se sinta diminuída ou, ao contrário, valorizada. Como se sentir bem em uma escola feia e suja? As escolas públicas do Brasil, com poucas exceções, são feias, de mau gosto e malfeitas. A mensagem é: as pessoas que trabalham aqui não valem nada. Nem aluno, nem professor, ninguém. Como se sentir valorizado nas escolas públicas brasileiras? Isso está mudando. Existem escolas bonitas no Brasil inteiro. Contudo, de modo geral, elas ainda são muito pobres não só do ponto de vista do material empregado, mas esteticamente. São mal concebidas, quentes e desinteressantes. Não são ambientes inteligentes. Quando uma criança está no meio do mato, onde tudo é natureza, e chega a um lugar e vê uma coisa construída pelo homem, aquilo causa impacto. A escola passou a ser a melhor edificação do seringal. Antigamente, o barracão ou casarão do patrão era a única construção boa. Na época em que chegamos ao governo, já não tinha mais o barracão, só as modestas casas de seringueiros. Então, no lugar do barracão, do poder, chegou a escola. Era a melhor estrutura: bonita, com duas águas, pé direito alto, ventilação cruzada e madeira que a gente serrava lá mesmo. Contratamos os melhores para construir, com um desenho bem bacana. Isso valorizou a escola e as pessoas queriam estudar lá. Paulo Freire [1921-1997] falava de estética com a mesma ênfase com que se referia à ética. Para ele, “justeza e boniteza” deveriam andar juntas.

Cenpec: Na prefeitura, além das medidas que têm mais a ver com a estrutura e o funcionamento do sistema, como você trabalhou na área pedagógica?

Binho: As mudanças curriculares foram mais profundas no estado, mas foi na prefeitura que demos os primeiros passos. O fato de o Acre ter sido território federal talvez tenha permitido ter excelentes escolas públicas no passado, quando elas ainda eram poucas. Valorizamos essa memória positiva e trouxemos para o presente a possibilidade de ter boas escolas para todos. O desafio era limpar o currículo dos excessos e focar no mais importante. O que um garoto precisa aprender para continuar aprendendo com autonomia? Mexemos em tudo. As primeiras séries do Ensino Fundamental viveram grandes mudanças. A professora Maria Corrêa, subsecretária responsável pelo ensino, que depois foi minha secretária de Educação no estado, abriu os trabalhos, em 1999, com uma avaliação universal dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Avaliamos todas as redes municipais e também a estadual. Foi um trabalho duro e caro, mas que ajudou a ver detalhadamente nossas deficiências, já que o Saeb, por ser uma amostra, não permitia enxergar o Acre. Sabíamos apenas que estava muito ruim, mas não era possível identificar as causas e muito menos focalizar as escolas. Nesse trabalho, o Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] ajudou, fornecendo questões do banco de itens do Saeb para fazermos nossas provas. Vimos que um grande gargalo era a baixa qualificação dos professores. Com o Fundescola [projeto MEC/Bird para o Norte e o Nordeste], promovemos a formação de todos os professores leigos com o mestrado do Proformação. E, financiando a Ufac, colocamos todos os professores que tinham o Ensino Médio para fazer curso superior. A grande diferença em relação a outros estados que fizeram isso na época é que redesenhamos o currículo das licenciaturas e do curso de pedagogia, com a liderança da Maria Corrêa e a ajuda da Ana Rosa Abreu e da Iara Prado, do MEC. Estávamos no calor das discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais e nós pegamos carona, o que foi muito importante.

Cenpec: Você tinha clareza de que estava investindo na alfabetização, de que era uma opção dar prioridade às séries iniciais?

Binho: Acho que Maria Corrêa tinha clareza disso. De minha parte, era uma decisão mais intuitiva. Eu percebia que o grande gargalo de nossa Educação era que o aluno não tinha uma boa alfabetização. Demos prioridade para enfrentar esse problema e vimos que o MEC fazia o mesmo. Quando influenciámos no desenho do curso de pedagogia que era oferecido a nossos professores, buscamos, com nossos aliados na Ufac, sair da pedagogia generalista, e focamos nas necessidades de aprendizagem da criança em sala de aula. Chegamos a incluir um módulo no curso de pedagogia dedicado à alfabetização, que era o Profa, um programa do MEC para formação continuada de professores de alfabetização. Com uma adaptação, o Profa virou parte do currículo da graduação na Ufac. Claro que não foi tranquilo, mas aconteceu e foi muito importante. Na época, apenas um terço dos professores tinha graduação. Hoje todos têm curso superior.

Cenpec: Como você montou um curso de formação inicial de professores com a Universidade Federal do Acre? Fez uma intervenção na universidade [risos]?

Binho: Sim e não. A universidade tinha, desde os anos 1970, um programa de interiorização dos cursos de licenciatura que acontecia, principalmente, no período de férias. Os professores da sede iam para o interior para ministrar suas disciplinas em módulos. Mas não tinha uma lógica, do ponto de vista do sistema de ensino: havia municípios que recebiam a oferta do mesmo curso constantemente. A oferta de determinado curso dependia dos interesses dos departamentos da universidade ou de determinados apegos de alguns professores por algum lugar. Enfim, o município que precisava de professores de matemática recebia o curso de história e assim por diante. Quando chegou o momento de renovar o convênio com a universidade, não o fiz. Passamos o ano de 1999 inteiro em certo conflito, foi um debate muito difícil e desgastante, mas conseguimos que eles se convencessem de que a oferta de cursos deveria ser de acordo com as necessidades do sistema.

Cenpec: Como foram detectadas as necessidades do sistema?

Binho: Fizemos um levantamento em cada município para definir as demandas e organizamos as propostas de cursos para supri-las. O nosso objetivo era ter 100% dos professores com curso superior atendendo às necessidades de cada disciplina. Foi assim que implantamos um grande programa. Os últimos professores leigos da zona rural fizeram o magistério e, depois, entraram no Ensino Superior. Todos os professores do Acre tiveram acesso à faculdade, exceto aqueles que, por algum motivo, não quiseram. Embora não existam pesquisas que comprovem, acho que o Acre foi o primeiro estado do País que atingiu a meta de ter todos os professores formados em nível superior. Antes de firmarmos a parceria com a Ufac, todos queriam que nós criássemos uma instituição estadual de ensino superior. Não tinha sentido. A universidade tinha uma estrutura enorme e subutilizada. Era muito melhor colocar dinheiro lá e aproveitar a capacidade ociosa. Formamos os professores com cursos de qualidade e com um custo bem razoável. Na época, a universidade absorvia 3.500 alunos por ano. Só o nosso programa levou para lá mais 4.500 de uma só vez, mais que dobrando sua capacidade. Nossos professores tiveram um curso com a mesma qualidade de qualquer outro da universidade federal. Eram alunos regulares. Além disso, melhoramos o currículo. Contratamos consultores e tivemos apoio do MEC. Nosso programa era melhor do que muitas licenciaturas tradicionais, já superadas. Nossos professores tiveram o privilégio de ter um vestibular específico para eles. Eu quase fui preso por descumprir um mandato de segurança para não realizar o vestibular, alegando a inconstitucionalidade de um exame seletivo exclusivo para os professores da rede.

Cenpec: O uso do Saeb como uma avaliação censitária permitiu o desenvolvimento de programas de formação de professores?

Binho: Sim, como avaliação amostral ou como avaliação censitária, ele foi um elemento provocador. O que aprendemos na Conferência Educação para Todos, com Bernardo Toro, sobre a necessidade de mobilização, de construção de uma mística e de um projeto comum, foi incorporado ao nosso trabalho. No município de Rio Branco, a organização foi no Pacto pela Educação. Tínhamos certa

disputa com a Educação estadual. Para essa mobilização acontecer no estado, mexemos com os brios de todo mundo, mostrando o Saeb. Reuni todos os técnicos, os representantes do interior, os diretores de escola, todos os formadores de opinião da Educação para mostrar os resultados da época. Usamos uma transparência feita pelo MEC. O Acre estava em último lugar. Foi revoltante. Ao mesmo tempo, mostramos que podíamos ficar entre os melhores, porque éramos um dos estados com maior volume de recursos por aluno do Brasil, assim como Amapá e Roraima, que são pequenos e pobres. Quando calculado o valor por aluno, ficávamos em pé de igualdade com São Paulo e Rio. Por que, então, nossa qualidade estava entre as últimas? Havia um paradoxo! Minas Gerais era o contrário. Tinha uma economia forte, mas pouco recurso por aluno, em função do grande número de matrículas. Por que Minas tem bons índices no Saeb com um valor *per capita* tão baixo, comparado com o nosso? Perguntei isso em nosso primeiro dia na secretaria. Todos entenderam que o problema não era dinheiro. Fui honesto sobre nossa capacidade. O normal era o secretário esconder sua incompetência justificando falta de dinheiro e, até então, todos acreditavam nesse mito. Pensavam que, como o estado era pobre, não tinha dinheiro para a Educação, o ensino não tinha qualidade. Uma sucessão de mentiras. Esse encontro foi importante para impulsionar a mobilização no sistema, mas não bastava. Queríamos escolas mobilizadas, uma disputa positiva pela melhoria da qualidade. Foi aí que partimos para uma avaliação censitária, contando com o apoio do MEC e do Inep. Quando a avaliação é por amostragem, todo mundo pode jogar a culpa no outro. Contudo, se é censitária, mostra as entranhas. Podemos enxergar em que ponto, exatamente, estão os problemas. Não se trata de priorizar penalidades, mas de criar um sistema de valorização dos bons resultados. Caso contrário, todos são nivelados por baixo e ninguém se sente estimulado. Procuramos dar destaque aos bons professores e diretores. Uma maneira que encontramos para isso foi turbinar o Prêmio de Gestão Escolar, do Consed [Conselho Nacional dos Secretários de Educação]. Virou o Oscar da Educação no Acre. É tudo muito bacana, com todo *glamour* necessário para valorizar quem se esforça. Tem apresentadores e um ritual para

criar uma bela simbologia no evento. Todo ano, a Aldeia, a televisão educativa do Acre, faz um vídeo sobre cada um dos finalistas, que fica passando dias antes da escolha e durante o prêmio. Toda sociedade vê o resultado. Os vídeos são bonitos e empolgantes.

Cenpec: Você elencou diferentes medidas na reorganização do sistema de ensino para a melhoria da qualidade, mas ficaram faltando os professores. O que fez com eles?

Binho: Acho que a valorização do professor com um bom salário é muito importante, mas também sei que só salário não resolve. Nunca deixamos de perseguir um salário digno, especialmente para atrair e segurar os melhores profissionais. A melhoria da qualidade depende da combinação de muitos fatores. Aumentar o salário sem mexer radicalmente no plano de carreira é jogar dinheiro público pela janela. O que o MEC fez, ao propor um piso nacional sem enfrentar os problemas dos planos de carreira, foi um equívoco. Os bons salários não podem estar somente no final da carreira, quando os professores estão cansados e prestes a se aposentar. Tem de ter bom salário quando a pessoa é jovem e está com todo o pique. Se a carreira é longa e o profissional da última referência recebe 150% do salário inicial, quando se aumenta o piso, o teto vai para o espaço, estourando o orçamento. Não tem como as secretarias bancarem isso. No Acre, os professores queriam isonomia e ganhar igual a um engenheiro. O que a gente fez? Congelamos os últimos salários da carreira e demos mais do que 100% na base – e, claro, enfrentamos o ônus da decisão. Demos zero de aumento onde normalmente estão as lideranças sindicais, nas maiores referências do plano de carreira. Dobramos os salários dos que não fazem opinião, os professores mais jovens, recém-contratados e com menor escolaridade. Foi um grande problema político no começo. Creio que perdemos a eleição para a prefeitura de Rio Branco em função dessa decisão. Criamos uma carreira bem curta, com 50% de diferença entre o início e o final. Com isso, conseguimos pagar um salário, na época, de 1.200 reais, que era igual ao de um engenheiro. Passamos a ter o maior salário do País e tiramos o argumento do “professor coitadinho” do discurso de alguns. Foi uma boa briga com as lideranças sindicais, que queriam o mes-

mo percentual para todos, o que manteria as injustiças e a ideia para a sociedade de que professor ganha salário miserável. Eu não gosto dessa história de “coitadinho”. É a imagem “profissional incompetente que ganha pouco”. Isso é terrível para a autoestima do professor e para qualquer esforço de construir uma Educação de qualidade. Quando não se enfrenta logo o assunto salarial, tudo fica difícil. Os técnicos chegam à escola, mas não conseguem falar de Educação. Todos os problemas são culpa dos baixos salários.

Cenpec: Os pesquisadores universitários têm certa dificuldade de analisar as políticas educacionais do Acre daquela época: ora vocês são acusados de neoliberais, ora são louvados como progressistas. Como você vê isso?

Binho: Não sei. Acho que é difícil enquadrar mesmo. A academia exige esse tipo de exercício, mas não acho importante. A compreensão de um sistema educacional é complexa, tem uma estrutura pesada, difícil de gerir. As teorias de gestão da Educação ajudam pouco a lidar com o real. Não há como achar que o que se discute nas universidades serve para gerir um sistema de ensino. Não sei se o que fizemos foi neoliberalismo. Eu nunca me preocupei com isso, mas acho que foi importante para a construção de uma sociedade mais justa e de uma escola pública de qualidade. O Acre saiu das últimas colocações para disputar as primeiras. O que fizemos? Colocamos o aluno no centro. Ele se tornou o parâmetro para qualquer tomada de decisão. O que não é melhor para o aluno não é melhor para o sistema. Parece óbvio, mas não é o que acontece. Muitas vezes, o objetivo eleitoral é o único parâmetro para decidir o que fazer. Às vezes, o peso eleitoral e o senso comum colocam os interesses dos professores como centro das decisões.

Reconhecimento e valorização dos direitos e da diversidade

ENTREVISTA DE ANDRÉ DE FIGUEIREDO LÁZARO

*concedida a Maurício Érnica, Luciana Alves, Frederica Padilha,
Hamilton Harley e Fabiana Hirom (2012).*

Quando jovem, André de Figueiredo Lázaro tinha muito interesse por poesia. Lia e escrevia, sonhando em tornar-se poeta. Não será possível saber se a literatura brasileira perdeu um bardo, pois ele nunca publicou seus versos, mas certamente a Educação saiu ganhando. Diretor da Fundação Santillana no Brasil desde 2015, André tem uma extensa história na defesa da Educação pública de qualidade, da universidade até o Ministério da Educação (MEC).

A admiração pela área da Educação começou cedo. Um padrinho de “alma artística” e uma madrinha professora de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP) talvez tenham sido os maiores responsáveis por ele ter convivido com pessoas interessadas em literatura, artes e pelo dia a dia da sala de aula: “Adorava ouvir minha madrinha falar que dava aula para professores. Achava bonito ser professor de professor.” Com 18 anos, ele mesmo começou a dar aula de matemática em uma escola comunitária em Arraial do Cabo, no Rio de Janeiro, onde concluiu o curso técnico em química. Estudante de letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), deu aulas em cursos supletivos – atual Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 1987, iniciou carreira acadêmica na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e, a partir daí, inseriu-se na gestão universitária. Como dirigente de departamento cultural, entrou no circuito de relações político-administrativas do Ensino Superior. André credita parte de sua formação política voltada para a inclusão a sua participação no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária. Foi secretário-executivo adjunto do MEC, na gestão de Fernando Haddad, em 2006, e, no ano seguinte, assumiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade¹, cargo que ocupou até janeiro de 2011.

De volta ao Rio, retomou as atividades docentes na Faculdade de Comunicação da UERJ e, hoje, integra o grupo de pesquisadores da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso).

Nesta entrevista, André Lázaro conta um pouco sobre sua trajetória na gestão pública da Educação, principalmente do período passado em Brasília e, com sua experiência, afirma: “Ou a Educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia a seu papel”.

Cenpec: Você participou da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, antiga Secad, atual Secadi. Como você chegou ao MEC e como foi a experiência de criar uma secretaria voltada para políticas focalizadas?

André de Figueiredo Lázaro: Fui chamado para trabalhar no MEC em janeiro de 2004. Em um primeiro momento, fiquei na Secad como assessor até 2006, quando o ministro Fernando Haddad [primeira gestão, 2005-2010] me chamou para ser o secretário-executivo adjunto. Em 2007, ele me convidou para assumir a Secad, onde fiquei até o final de 2010. Antes disso, eu vinha de uma experiência de 12 anos de gestão universitária. Entrei na UERJ por concurso em 1987 e era um professor como a maioria, correndo para lá e para cá. Fiquei um tempo trabalhando simultaneamente

1. Atualmente chama-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro [PUC-RJ], no curso de Comunicação. Em 1992, fui convidado para dirigir o departamento cultural da universidade e essa foi uma experiência muito rica, porque me possibilitou um olhar para fora da instituição. Foi o que mais me marcou nessa trajetória: esse olhar para fora do sistema em que você está inserido. Ainda na UERJ, no final dos anos 1990, participei do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária. Foi uma boa formação política para mim. Esse Fórum reunia os pró-reitores das universidades públicas federais e estaduais. Era um lugar onde se pensava a política pública, o lugar da universidade e os grupos que estavam fora dela. Na condição de coordenador regional da região Sudeste, encontrei o Ricardo Henriques [atual superintendente-executivo do Instituto Unibanco]. Havíamos sido colegas de doutorado na Escola de Comunicação da UFRJ, com o professor Marcio Tavares d'Amaral. Ricardo havia assumido uma secretaria no governo do estado do Rio de Janeiro, durante o mandato da Benedita da Silva. Ele convidou o Fórum para discutir políticas que pudessem integrar a universidade e o estado, e descobrimos que nossas agendas tinham muito em comum. Buscávamos a formulação de políticas públicas para o enfrentamento da desigualdade. Pretendíamos criar, pela extensão universitária, um ambiente de aprendizado para os alunos em que eles pudessem trazer para dentro da universidade as tensões de fora e colocar em conflito o *status quo*, o *mainstream* da universidade, no qual tudo é mais ou menos previsto. No primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva [2003-2006], o Ricardo Henriques foi para Brasília como secretário-executivo da Benedita no Ministério da Ação Social, depois como responsável pela Secad, na gestão de Tarso Genro [2004-2005]. Foi quando ele me procurou. Fiquei muito animado, porque a Secad reuniu um conjunto de ações preexistentes e dispersas, que não estavam articuladas por um projeto geral de enfrentamento das desigualdades.

Cenpec: Que ações passaram para a responsabilidade da então Secad?

André: Havia uma secretaria especial de erradicação do analfabetismo, uma criação do ministro anterior, que, na minha avaliação,

tinha dois problemas de enfoque. Um era o termo erradicação, um tratamento equivocado para o desafio da alfabetização no Brasil. Outro era a ideia de secretaria especial, que a isolava das outras políticas. O analfabetismo era tratado como um fenômeno desvinculado das dimensões de pobreza, de continuidade do estudo ou de qualquer outra política. Era quase uma agenda autônoma. Acreditava-se que seria possível resolver o problema de maneira emergencial, de modo semelhante ao combate a uma doença específica. O analfabetismo era tratado como chaga e essa visão, naturalmente, caía sobre o analfabeto e não sobre o Estado, que durante séculos ignorou a presença desse sujeito como um sujeito de direito. A retórica de combate ao analfabetismo era quase uma fala de combate ao analfabeto. Eu achava isso um engano de abordagem, pois ignorava as condições de produção e de reprodução do analfabetismo como uma questão social e política. A primeira ação foi reunir a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo com uma área de Educação de Jovens e Adultos que estava em outro departamento do ministério. As duas áreas, que antes não conversavam, viraram uma diretoria.

Cenpec: Que outras áreas passaram para a responsabilidade da Secad?

André: Áreas que estavam espalhadas pelo MEC e outras novas que não estavam na agenda. A Educação Ambiental, por exemplo, era uma assessoria especial do ministro. A Educação no Campo era um grupo de trabalho ligado ao setor que coordenava o Ensino Médio. A Educação Indígena, que tinha bom funcionamento e uma trajetória bem construída dentro do governo Fernando Henrique Cardoso [1995-1998 e 1999-2002], era uma pequena coordenação na Secretaria de Educação Básica [SEB]. Os direitos humanos e a questão da diversidade sexual não estavam na agenda. Existia uma pessoa que cuidava da questão racial, uma mulher negra, que prestou grandes serviços ao ministério, reconhecida por todos, mas que estava isolada. A Secad nasceu sob uma reflexão já bastante amadurecida do ministro Tarso Genro e do Fernando Haddad, que então era seu secretário-executivo, e do Ricardo Henriques, que vinha pensando a questão da pobreza e da

desigualdade no Brasil há bastante tempo. Assim, alinharam-se à Secad diversos públicos e diversas pautas: jovens e adultos de baixa escolaridade, inclusive os analfabetos, e questões da Educação no Campo, Indígena e Quilombola, relações étnico-raciais, direitos humanos e Educação Ambiental. Nossa agenda era de enfrentamento da desigualdade. Anos mais tarde, Miguel Arroyo, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, contou que houve uma reunião dos movimentos sociais, particularmente o negro e o do campo, com Tarso Genro, antes da criação da Secad, em que eles reivindicaram a criação de uma estrutura capaz de dialogar com suas demandas.

Cenpec: A Secad então foi criada de baixo para cima?

André: Ela nasceu de um diálogo com o movimento social e de uma necessidade de esses movimentos terem lugar dentro do MEC. O original foi trazer a tensão para dentro da estrutura do Estado. Por vezes penso que foi essa a tarefa que o governo Lula se impôs: transformar a estrutura do Estado, que estava organizado para outra coisa. Eu tive a honra e a alegria de ouvir muitas falas do presidente Lula, em várias circunstâncias. Era provocativo, pois quando ele estava com o movimento social dizia: “Vocês precisam bater no Estado. Vocês têm de pressionar a política”. Eu me lembro de uma reunião com povos indígenas, no final de 2009, no Salão Negro do Palácio da Justiça. De um lado, mais de 40 lideranças, todos a caráter. Do outro, gestores públicos. Na mesa central, Lula e cerca de 15 ministros. O que fez o presidente? Deu a palavra aos índios. Quando alguém do lado de cá queria falar, ele dizia: “Não, não. Vocês hoje não falam. Quem fala são eles. Vocês vão ouvir”. E os índios “descascaram” em cima da gente. Um dos líderes que tratava da questão da Educação passou por mim e cochichou: “Hoje você pode ficar tranquilo que não vamos bater em você”. Esse esforço para trazer para dentro do Estado as pressões sociais e afirmar que são legítimas foi um divisor de águas na compreensão de como se faz política pública. Representa a tentativa de superar uma dimensão tecnocrática pela presença do sujeito de direito. Surgem muitos embates. Antigamente, era preciso sair às ruas, gritar e se apanhava por isso. Passou a ser

possível sentar à mesa, tomar cafezinho e negociar. Mas a tensão continua, porque muitos problemas ainda não estão resolvidos. A diferença é que as demandas dos movimentos sociais pelo direito à Educação se tornaram legítimas, são ouvidas e têm lugar no interior do MEC.

Cenpec: Como você caracteriza a tensão entre as demandas dos vários setores da sociedade e a estrutura do Estado?

André: A tensão tem níveis bastante distintos. No MEC, constituímos comissões para dar forma e institucionalidade ao diálogo com os movimentos sociais. A Cadara [Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros], por exemplo, era uma comissão que acolhia o movimento negro. Havia uma comissão de Educação de Jovens e Adultos, outra de Educação no Campo, a Comissão Indígena e a da Diversidade Sexual, que faziam parte da estrutura das diretorias e coordenações da Secad, com portarias de nomeação de seus integrantes, reuniões regulares e papel consultivo ativo. Havia também instâncias fora do MEC, como a Comissão de Educação e Direitos Humanos e a de Monitoramento e Avaliação do Plano de Políticas para Mulheres, entre outras. Vale destacar o trabalho da ministra Nilcéa Freire, que, depois da Conferência das Mulheres de 2004, sistematizou um plano de trabalho em que a Educação ocupava um capítulo, regularmente avaliado pelo movimento social das mulheres, pela SPM [Secretaria de Políticas para Mulheres] e pelas equipes da Secad. Enfim, havia várias instâncias colegiadas, às vezes, situadas no ministério, outras vezes fora, todas com a tarefa explícita e reconhecida por nós de serem interlocutores daquelas políticas. Com o tempo, percebi que, a rigor, o papel do movimento era exatamente esse: denunciar; e nosso papel como especialista em Educação era construir as respostas para os problemas. Não se podia exigir que o movimento do campo tivesse o domínio da tecnologia da gestão pública para responder àquilo que ele apontava como denúncia. O papel dele era dizer: “eu tenho direito à Educação, a Educação que eu quero é essa”. O Estado é que precisa se organizar para oferecer a esse grupo, formado por sujeitos de direitos, as condições de Educação. Esse foi um aprendiza-

do muito importante no MEC: reconhecer, valorizar e respeitar a demanda pelo direito. Ao mesmo tempo, acho que também foi um aprendizado para os movimentos sociais estar mais perto da gestão. Alguns assumiram papel no governo, e a gente via que fazer a máquina funcionar a contento era bem complexo. Não bastava vontade política.

Cenpec: Havia resistências à criação da Secad por quem era contra as políticas focadas em contraposição às políticas universais?

André: Era evidente que, para os públicos com os quais lidávamos, não havia política universal. As escolas do campo estavam fechando, sem material didático próprio e específico, sem formação de professores. Sobre a questão racial, em 2003, saiu a lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Tal lei deveria ser implantada em 2004, mas não havia material nem formação de professores. Jovens e adultos eram tratados pela lógica do analfabetismo como doença. A EJA não estava no Fundef [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério], e conseguimos incluí-la em 2006/2007. A Secad precisava criar condições políticas e institucionais para que a política universal de Educação pudesse, de fato, atender a todos. Só se alcança a equidade considerando as dimensões da diversidade. Esse era nosso foco. Então, precisávamos refazer procedimentos considerando a diversidade. Em geral, destacamos as resistências e nem sempre reconhecemos os apoios. O ministro Fernando Haddad e o secretário-executivo do MEC, José Henrique Paim, foram fundamentais para o trabalho da Secad. Apoio constante, compreensão da questão da diversidade, cobrança justa de processos e procedimentos, inovação para acolher as diferenças. Com Paim, por exemplo, construímos o Plano de Ações Articuladas [PAR] Indígena, instrumento importante para atender as reivindicações das comunidades indígenas junto aos estados e municípios. O ministro acompanhava passo a passo a construção dessa agenda, cobrava resultados e dava sustentação política decisiva. A questão da Educação no Campo também era uma cobrança constante do ministro.

Cenpec: Quais premissas orientaram a construção da agenda política da Secad?

André: Partimos do pressuposto de que não conseguiríamos enfrentar, superar ou combater as desigualdades brasileiras se não tivéssemos um conceito ativo de diversidade. Essa talvez tenha sido a principal equação que a Secad tentou responder. Para enfrentar a desigualdade, o conceito de diversidade é central, porque uma está ancorada na outra como um negativo. Então, talvez, a palavra diversidade seja a afirmação positiva dos atores que sofrem e experimentam as condições mais brutais da desigualdade. O que era complexo para nós, e tivemos de aprender, é que as diversidades não são redutíveis a uma única diferença. É o que o Ricardo Henriques chama de “diferentes diferenças”. A única coisa que as iguala é a condição de opressão que sofrem e de “exclusão” – palavra entre aspas porque as diversidades têm formas de socialização, de saberes e de política muito poderosas. Os que sofrem opressão estão à margem de certos processos sociais e econômicos e de reconhecimento político. São “diferentes diferenças” e cada questão exige um tratamento próprio. Nos sete anos que trabalhei no MEC, busquei sistematizar alguns desses aprendizados. Fizemos dois bons desenhos para trabalhar. Para lidar com a diversidade, a primeira coisa foi criar um conceito operacional para ela. Em diálogo com as equipes, montamos esse raciocínio: há temas e públicos da diversidade. Os temas devem ser tratados universalmente: direitos humanos, Educação Ambiental, relações étnico-raciais, diversidade sexual, Educação e saúde etc., abrindo para uma agenda mais fina. Isso é para todos. Para os públicos, jovens e adultos, não será a mesma Educação das crianças. A população negra urbana quer uma Educação que a reconheça e a inclua e não um ensino diferente para ela. É uma população que quer o que é válido para todos porque, na Educação atual, ela não existe como sujeito, só aparece como objeto – o escravo – e sua contribuição civilizatória é ignorada. A Educação de todos os brasileiros tem de incorporar o patrimônio da cultura negra e seus valores. A população negra quer a mesma Educação para todos com a questão afro-brasileira dentro dela. É uma questão universal. Direitos humanos e Educação Ambiental são para todos. Já a Educação do Campo enfrenta

situação diferente. A população do campo não quer a Educação urbana. Ela quer uma que valorize o ambiente e sua capacidade de intervir e permanecer no campo. A população indígena, ainda mais profundamente, tem o direito constitucional de ensino em língua própria. Seus projetos de futuro são distintos dos nossos. Felizmente, a Secad manteve equipes muito boas, inteligentes e dedicadas, além dos gestores de carreira dos quais sinto saudades. A agenda construtiva da Secad mobilizou muitos servidores de carreira do MEC e gestores, que é uma carreira do planejamento e conta com pessoas muito jovens e preparadas. A Educação nas prisões foi uma agenda em que entramos e sobre a qual quase nada havia sido feito. Nesse caso, como em outros, é preciso reconhecer o papel do Conselho Nacional de Educação [CNE]: muito progressista, comprometido com a agenda dos direitos e da garantia da Educação, que deu um suporte extraordinário à Secad.

Cenpec: Como o MEC conseguiu atender a essa diversidade?

André: Verificando se havia bases legais suficientes para cada um desses grupos, criando instâncias de controle social, financiamento, formação de professores e produção de material didático. Diante da diversidade, perguntávamos: “É preciso construir escolas para a EJA?” Acho que não. “E para o campo, indígena e quilombola?” Aí sim, inclusive produzindo material didático para todos, tanto para os públicos quanto para os temas. Fomos montando uma grade: nas colunas estavam os públicos e temas; nas linhas, as ações, por sua natureza. Assim, considerando as responsabilidades públicas e as demandas, era possível visualizar as ações necessárias em cada caso. A formação de professores, por exemplo, era um tema central. Havia instituições atuando? Havia parcerias, grupos de pressão e acompanhamento das políticas? Quilombola, por exemplo, era um grupo difícil de trabalhar porque não tinha uma unidade política que nos trouxesse as questões. Intuíamos, sabíamos pelos dados do Censo Escolar do Inep [Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. Mesmo assim, somente em 2012 o Conselho Nacional de Educação, com o trabalho da professora Nilma Lino Gomes, editou uma resolução com as Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola. Na Educação

Indígena, a questão era diferente: existiam sujeitos, organização e um acúmulo extraordinário de agenda. Então, para ela, conseguimos publicar livros na língua materna de vários grupos. A Capema [Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena], supervisionava essa produção, porque o material tinha de ser bilíngue e, naturalmente, não podia ter visão colonizadora. O ministro também exigia: na medida em que amadurecia a política, era necessário traduzi-la em um documento formal. Terminamos o mandato com um bom decreto presidencial sobre a EJA e sobre alfabetização. Com um decreto sobre Educação Indígena importante, que diz que ela deve levar em conta a dimensão étnica e territorial. Portanto, os guarani, por exemplo, que estão dispersos entre seis ou sete estados, devem ser reconhecidos como uma unidade, e os estados envolvidos precisam se articular para atender à demanda desses povos. O decreto da Educação Indígena é muito progressista no sentido de reconhecer o direito constitucional e traduzi-lo para a dimensão educacional. Um decreto sobre Educação no Campo, que reconhece o direito de o sujeito opinar sobre o ensino que lhe é destinado e propõe que haja uma comissão de Educação no Campo, com a presença dos movimentos sociais relacionados a ele, em cada estado da Federação.

Cenpec: Como garantir a continuidade dessas políticas?

André: Para garantir a continuidade das políticas da diversidade, é necessário um documento formal e também que os sujeitos de direito estejam presentes e participem das instâncias de controle social. Se não houver uma comissão de Educação escolar indígena atuante, o decreto não terá valor. Não podemos supor que um documento legal seja suficiente para garantir a implantação, a existência e o sucesso de uma política. Tem de ter o sujeito de direito junto. Senão, a estrutura do Estado continuará sendo apropriada para reproduzir a desigualdade. Tem também a questão da participação da sociedade civil nas políticas da diversidade. Essa agenda chegou ao Estado por meio da luta política. Quando perguntavam sobre o nome da Secad, eu dizia que foi tirado de uma faixa de passeata: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Era quase um manifesto! Mas só existia e existe porque os

movimentos sociais e as ONGs cobravam politicamente a garantia do direito à Educação desses grupos e o tratamento pedagógico desses temas de que a Secad se ocupou. Sem a participação das organizações indigenistas não haveria Educação Indígena nos termos atuais. Sem os movimentos sociais do campo e o movimento negro, a Educação brasileira estaria muitíssimo pior. As ONGs tiveram papel importante, desenvolvendo tecnologias educacionais que foram incorporadas às políticas públicas. Não haveria o programa Mais Educação sem o trabalho do Aprendiz de São Paulo, do Cenpec, da Casa da Arte de Educar, para ficar nesses poucos exemplos. E a atuação das ONGs não se dá pela deficiência do Estado, mas pelo aspecto positivo, pela capacidade de articular saberes populares e educacionais, pela inovação na articulação entre arte, cultura e Educação, enfim, por muitas contribuições.

Cenpec: Em relação a todas essas questões que estão agora dentro da Secadi, dado o caráter transversal delas, não faria mais sentido se estivessem dentro da Secretaria de Educação Básica?

André: Não creio, embora o desenho institucional traga sempre o risco de se tornar gueto. Ao mesmo tempo, ignorar a necessidade de uma gestão focalizada nas diferenças pode levar a um falso universalismo. No contexto atual, e por mais algum tempo, acho que é absolutamente fundamental haver uma secretaria que tenha essa agenda, por pelo menos duas razões: ela deve ser uma instância de diálogo com os sujeitos de direito, porque a realidade não mudará sem o empoderamento deles; e é necessário traduzir essas demandas em especificidades para as quais o sistema educacional não está disponível ou preparado e, às vezes, sequer interessado. Se não focalizar um programa para a juventude do campo, não vai acontecer nada. Ela vai ficar desescolarizada, sem autoestima, com sua capacidade criativa limitada. Para a pessoa com deficiência, por exemplo, se não houver foco na questão da inclusão, o direito não é assegurado. Em um debate que fui certa vez, o pai de um aluno reclamou: “Essas políticas que o MEC nos empurra de cima para baixo... agora é a inclusão do deficiente, ninguém está preparado, a escola não está preparada, os professores não estão preparados”. A questão é que o mundo que nós queremos impõe

uma escola que seja unitária. São dois problemas completamente distintos: o direito das pessoas e como a escola vai responder a esse direito. Cercear o direito não resolve o problema da escola. Tem de criar uma tensão dentro do sistema educacional, uma contradição para ser resolvida. Se você não tiver um agente político com poder para fazer isso, não será feito. Uma dificuldade que encontramos foi com alguns setores da academia e dos sistemas educacionais que costumam olhar para dentro, sem levar em conta as demandas da sociedade. Do tipo que é contra cota “porque as universidades vão perder qualidade”. Ora, se a qualidade não inclui justiça, não é qualidade, é outra coisa.

Cenpec: A questão da EJA talvez seja um bom exemplo para refletir sobre alguns desafios relacionados à implementação dessas políticas. A EJA é uma necessidade no Brasil, porém, tradicionalmente, a oferta dessa modalidade tem baixa adesão e, nas turmas, alta evasão. Nem sempre de modo explícito, há vozes que defendem um desinvestimento nessa oferta. Como você analisa essa questão e quais as alternativas para enfrentar o desafio?

André: Essa questão é importante: a EJA perdeu, no Brasil, a conexão com a Educação popular. Há uma larga e genial trajetória brasileira da Educação popular que Paulo Freire [1921-1997] não apenas protagoniza, mas expressa o acúmulo do campo e o ilumina. Mas a estrutura educacional de jovens e adultos parece ter caminhado para uma escolarização infantilizante, perdendo a dimensão criativa e crítica que tem a Educação popular. Na EJA formal há o conflito de uma estrutura excessivamente escolarizada. Parte das pessoas dedicadas à EJA se colocava contra o que é o Encceja [Exame Nacional para Certificação das Competências de Jovens e Adultos]. Não quero generalizar, porque seria injusto. Aprendi muito com o Timothy Ireland, diretor do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secad, e com muitos outros colegas como Jane Paiva, professora da UERJ; o pessoal da Ação Educativa e do Instituto Paulo Freire, que me ensinaram muito nessa área, como Salete Valesan, Sérgio Haddad, Vera Masagão e Maria Clara di Pierro, da USP [Universidade de São Paulo]. Mas parte da inteligência e da militância se colocava contra o Encceja porque tinha

uma visão escolarizada da EJA. Eu dizia que se tivesse um Cefet [Centro Federal de Educação Tecnológica] para matricular cada jovem e adulto de baixa escolaridade, a gente até poderia recusar o Enceja, mas não tínhamos. Temos escolas infantilizantes, que não reconhecem o saber prévio dessas pessoas. Vamos proibir que elas se certifiquem por um exame? A certificação não é um direito? Acho que, na EJA, a escolarização se sobrepôs à Educação e tentou impor um conjunto de limitações que não condizem com a trajetória de vida, a disponibilidade e as condições dos adultos. Não são apenas o jovem e o adulto que têm baixa adesão à EJA. É a própria EJA que tem pouca compreensão daquilo que é a demanda do jovem e adulto de baixa escolaridade. A questão da evasão é relevante e não pode ser separada dessas condições. Quando um jovem ou adulto chega a um lugar e é tratado como uma criança, tudo o que sabe da vida é desvalorizado ali e, além de tudo, precisa fazer um percurso escolar curricular, longo, tedioso e desconectado, ele se pergunta o que está fazendo ali. Até recentemente, não havia merenda para a EJA nem livros próprios na rede pública. Muitas escolas não têm biblioteca nem laboratório, e os banheiros ficam fechados na hora da EJA. É um paradoxo querer escolarizá-los e não lhes dar uma escola.

Cenpec: Como resolver essa equação?

André: O que respondeu de maneira mais interessante foi o Ensino Médio de EJA, que cresceu bastante. A gente acompanhava isso ano a ano, quase que semestre a semestre. E qual era nosso espanto? A oferta de vagas em turmas de alfabetização de jovens e adultos pelo programa Brasil Alfabetizado era maior do que a do primeiro segmento da EJA. Havia pessoas ilustres, que eu respeito muito e com quem também aprendi, que queriam acabar com o Brasil Alfabetizado porque achavam que o programa ia escolarizar. Nós dizíamos o contrário: tem de desescolarizar o primeiro segmento da EJA e voltar a uma concepção de Educação e não de escola. Porque escola a gente sabe como é: entra tal hora, sai tal hora, tem tantas matérias e a estrutura é toda sequenciada; ela ignora completamente aquilo que o adulto traz. O adulto pode ter um grande desenvolvimento em matemática, mas não tem como

provar isso. Então, ele vai ter de cursar todas aquelas matemáticas. É claro que há sistemas mais inteligentes, que flexibilizam o currículo, vão por área de conhecimento, mas não são, todavia, experiências fortes o bastante para moldar essa oferta. O caminho que o MEC buscou na minha época acho que foi o correto: estimular a conexão da EJA com a formação profissional. Os Institutos Federais de Educação Técnico-Profissional, em seu redesenho institucional, estão obrigados a oferecer a EJA conectada à Educação Profissional. Isso vai ser, certamente, um campo de grande crescimento e de valorização. O MEC, por meio de uma parceria entre a Secadi e a Secretaria de Educação Profissional, dirigida pelo Eliezer Pacheco, deu início ao Programa de Certificação Profissional, que poderia ser uma revolução em nosso País, pois pretendia articular o saber do adulto com a complementação da escolaridade.

Cenpec: Algumas dessas políticas receberam mais críticas da sociedade, outras menos, mas todas tendem a provocar uma reação negativa. Quais as críticas que a Secad recebeu na época e como você responderia a elas hoje?

André: A primeira crítica veio do movimento indígena e isso foi muito interessante. A gente estava construindo a Secad e um dos nomes possíveis era Secretaria da Inclusão Educacional. Fomos conversar com as lideranças indígenas que estavam no MEC e elas disseram que, se fosse inclusão, estariam fora. Os indígenas não queriam ser incluídos, mas manter as diferenças. No fundo, a primeira crítica foi: “Esse saco é muito grande e tem muita coisa aí dentro. Vocês não vão conseguir lidar com essas diferenças”. Foi interessante porque nos alertou para a dimensão de lidar com as tais “diferentes diferenças”. Havia, em nosso próprio interior, a preocupação de como faríamos para a Educação Ambiental iluminar o debate da Educação no Campo, por exemplo. Como é que a Educação étnico-racial vai conversar com a Educação para os direitos humanos? Como juntar essas coisas? Quando eu assumi a Secad, esse debate estava intenso lá dentro e eu entendi que era um pouco precoce querer fazer esse cruzamento. A gente deveria garantir, na verdade, que cada dimensão aprofundasse vertical-

mente seu trabalho e essa horizontalidade se daria no território, e não lá em cima, em nossos gabinetes. Isso quer dizer: não é no MEC que essas coisas vão se juntar. Eu tenho de induzir para que se juntem. Então, nós mesmos tínhamos uma visão crítica com relação a nossa capacidade de respeitar as diferenças e lidar com elas como elas demandavam. Do ponto de vista do debate público, nos primeiros anos, acho que nós não sofremos resistência como imaginávamos que sofreríamos.

Cenpec: Que tipo de resistências imaginavam sofrer?

André: Eu temia que elas fossem mais duras no início, mas não foram. Havia uma resistência, uma crítica oriunda de pessoas do primeiro governo Lula, por exemplo, que achavam que as junções que a gente havia feito não seriam eficazes. Havia uma crítica que a mídia veiculava de que o investimento em alfabetização de jovens e adultos era bobagem. Lula havia colocado essa pauta como símbolo da agenda de inclusão. Então, o programa Brasil Alfabetizado e suas características, em um primeiro momento, atraíram, simbolizaram, metaforizaram o esforço de lidar com as diferenças. O programa recebeu críticas de que era um investimento excessivo e havia baixo controle. Confesso que, durante uns dois anos, nossos desafios eram muito mais para o interior do sistema educacional do que um debate para fora dele. Passamos ao debate para fora quando a imprensa começou a identificar turmas inexistentes, por meio de um instrumento público que a gente defendia que era a publicização das turmas – o Mapa do Brasil Alfabetizado. Fomos atrás e havia, de fato, fraude. Tomamos decisões muito acertadas de suspender o programa. Para mim foi muito duro, porque eu sentei na cadeira em maio e em junho teve essa crise. De novo, o ministro foi muito correto e entendeu que eu não tinha como responder por aquilo. E tomamos providências muito rápidas. Fomos os sujeitos da denúncia e não objeto dela. Nós denunciemos que havia duas, três, seis ONGs fraudando. À medida que conseguimos maior enraizamento, articulação com os estados e presença com os movimentos, viramos uma ameaça. Eu acho que até a reeleição do Lula a gente não estava na agenda.

Cenpec: O que ameaçava e quem era ameaçado?

André: Felizmente ou não, a Secad nunca foi objeto da crítica. Eram seus programas e ações. Se ela fosse, talvez o debate tivesse sido mais interessante, porque você poderia fazer o debate de política educacional, da equidade. Mas o que acabou se passando foi – eu vivi dolorosamente parte disso – que certas iniciativas foram objetos dessas críticas. Por exemplo, a questão do racismo de Monteiro Lobato [1882-1948]. Ele não é racista, é eugenista. Era um militante dessa causa e não era o único no Brasil, nem no mundo. Foi um espírito de seu tempo. É um fato. Ou seja, Monteiro Lobato está dentro de um período em que raça é uma categoria explicativa e com toda a carga do racismo. Vamos ler o *Jeca Tatu*. O que é aquilo? Dizer que isso existe, a meu ver, ajuda o País a melhorar. Não vamos deixar de ler Monteiro Lobato. Vamos olhar para ele como um sujeito. Acho que era isso um pouco do que a gente pretendia e virou um ícone de nosso ataque ao mito da democracia racial no Brasil, que é doloroso para todos, especificamente para os negros. A questão do Lobato vem no âmbito do debate das cotas, das ações afirmativas, como se fosse um símbolo de um exagero racial, não como uma dimensão que constitui o imaginário brasileiro sobre a população negra brasileira. É mais um elemento dessa constituição. Quando um veículo da mídia forja um debate sobre o livro de EJA com “nós pega o peixe”, descontextualizando 100% o material didático², acho que ele quer de fato atacar o governo e a pessoa do Lula, como se ele tivesse dado uma instrução para a desconstrução da norma culta da língua. Quando nossas políticas começaram a ser percebidas e sua dimensão de desconstrução de certa autoimagem que o País quer ter de si pela reconstrução de certos sujeitos de direito e de certas questões, aí entramos na linha de fogo. Quando identificaram essas coisas, começamos a apanhar.

2. O entrevistado se refere à notícia publicada pelo jornal *O Estado de S. Paulo* sobre o livro adotado pelo MEC, *Por uma vida melhor*, indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,livro-adoptado-pelo-mec-defende-erro,718533,0.htm>>. Último acesso: setembro de 2018.

Para mim, a questão do material anti-homofobia³ foi apenas um pretexto para um debate muito mais grave e preocupante relativo à tentativa de chantagear o governo federal, apoiando-se em valores arcaicos. Um determinado deputado federal foi à mídia e disse: “Se não retirarem o *kit*, nós convocamos o ministro da Casa Civil para uma CPI [Comissão Parlamentar de Inquérito]”. Ali, o material foi um pretexto. Ele em si não foi conhecido, porque esse mesmo grupo colocou em circulação outro material. O governo reagiu muito mal a esse episódio e eu, enquanto estive lá, também errei na condução, por não ter feito o enfrentamento imediato e direto dessa denúncia falsa.

Cenpec: Esses temas que mexem com a autoimagem do Brasil, como você disse, entraram na agenda pública, mas eles continuam difíceis de ser abordados, ainda mais quando envolvem os projetos educacionais das famílias?

André: Ou a Educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia a seu papel enquanto Educação. Precisamos fazer uma distinção entre o preconceito e a discriminação. A discriminação é a atitude que cerceia o exercício do direito de alguém, é um fato público e tem de ser combatida. O preconceito, como valor íntimo, eu posso argumentar sobre ele, porém não posso impedi-lo. O debate sobre o preconceito e a discriminação lida com uma dimensão privada e pública. Quando o preconceito aciona a discriminação, o debate é público, não é mais privado. A violência contra os homossexuais no Brasil é uma discriminação que tem efeito público, de dimensão pública. Isso, portanto, importa ao projeto civilizatório brasileiro, porque na Constituição está escrito que ninguém será discriminado por motivo algum. Quando a gente começa a encontrar uma exclusão escolar sistemática e profunda dos jovens e das jovens homossexuais ou de orientações distintas, isso não pode ficar silenciado, tem de vir para o debate. A tarefa da Educação é enfrentar esse debate. A questão da diversi-

3. Material educativo *Escola sem homofobia*, produzido em 2011 pelo MEC, que provocou polêmica entre grupos religiosos e teve a circulação proibida pela presidente Dilma Rousseff.

dade é muito complexa, pois aciona juízos e preconceitos fortes, inclusive dos professores, pois são da mesma sociedade, não vieram da Coreia ou de Vênus. Temos de trabalhar com os professores e as professoras, os diretores e as diretoras, os coordenadores e as coordenadoras, e assim por diante. Por exemplo, quando a gente montou a Secad, construímos uma rede de Educação pela diversidade. Financiamos mais de 30 mil vagas em cursos de Educação a distância para professores de instituições públicas de todo o Brasil, para a Educação no Campo, Indígena, Quilombola, para questões étnico-raciais, de direitos humanos, meio ambiente e diversidade sexual. Fizemos um curso em parceria com a Secretaria de Políticas para Mulheres, que trata dos temas de raça, gênero e orientação sexual, e que foi um sucesso. Nossa recomendação às universidades era de que elas convidassem os movimentos sociais específicos para montar os cursos, assim a dimensão da militância não se afastaria das dimensões formativa e pedagógica, porque não se conquista direitos sem o sujeito lutar por eles. Alguém tem de chegar com o rosto, o corpo e a cara e denunciar, porque essa dimensão tem um efeito sobre o sujeito, que é reconhecido como um sujeito de direito também.

Cenpec: Você falou da Educação como um projeto civilizatório, o que ultrapassa muito o âmbito dos dispositivos legais. Envolve a questão da resignificação ou da construção da imagem desses diferentes grupos cujas demandas sociais a Secad, de alguma maneira, abraçou. As questões da resignificação e da formalização do direito não são indissociáveis, mesmo que conciliá-las na política não seja simples?

André: O Brasil tem essa coisa de leis que não pegam. Isso traduz bem a descontinuidade entre uma conquista que se expressa no termo legal e a capacidade de assunção dos sujeitos desse direito pelo direito conquistado. Haver leis que não pegam, a meu ver, mostra as resistências que a sociedade tem às demandas de transformação. A lei 10.639, por exemplo, mira na Educação, mas aponta para uma reconfiguração de nossa identidade como sujeito, de nossa aceitação como País. Minha impressão é de que, até o governo Lula, havia uma esperança de que nossa imagem europeia

triumfaria. Por uma conjunção feliz – que poderia ter sido infeliz – de conjuntura internacional, o Brasil melhorou. Eu não quero nem dar indicadores. As pessoas sentiram que melhoraram suas condições, que tinham mais poder, de alguma maneira, econômico e de opinião. Tivemos uma oportunidade muito boa de fazer com que certos mecanismos nos ajudassem a construir uma autoimagem mais diversificada, rica, variada e interessante. Tem uma coisa paradoxal no Brasil e que não enxergamos direito: quando a gente fala para fora, colocamos na frente as culturas negra e indígena brasileiras. Para o consumo interno, colocamos a imagem de um europeu que não somos. A Educação pública não rompeu com esse dilema em seu conjunto. Quando olho para a Educação pública à luz do debate que estamos travando sobre diversidade e diferenças, tenho a sensação de que ela, em grande parte, ainda é movida pela ideia de escolher os melhores, que em geral são brancos, loiros de olhos azuis. É um pouco isso: escolher os melhores e não educar todos. Para mim, a Educação tem de passar por uma mudança entre uma tarefa autoatribuída de escolher e educar os melhores para uma tarefa de educar todos.

A essência do gestor como educador: ensinar e aprender

ENTREVISTA DE JOAQUIM BENTO FEIJÃO

concedida a Guilherme Corrêa, Joana Buarque de Gusmão e Vanda Mendes Ribeiro (2013, atualizada em 2018).

A edição de 2007 da Prova Brasil trouxe uma grata surpresa para o município de Marília, interior de São Paulo: ao lado de Sertãozinho e de Indaiatuba, os três mostraram ter as redes de ensino mais equitativas do estado de São Paulo entre aquelas com mais de 5 mil matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desde então, a cidade começou a apresentar bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sempre superando as metas: em 2011, atingiu a marca de 6,4 para aquela etapa da escolaridade – a meta era 6,1; em 2013, 6,5, com a meta em 6,3; e, em 2015, Ideb de 6,9, ultrapassando em 0,3 a meta para aquele ano. Em 2018, o município tem 9.680 matrículas na Educação Infantil (4.797 em Creche e 4.883 em Pré-Escola) e 8.065 no Ensino Fundamental, de acordo com os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2012, em dados também do Censo Escolar, a taxa de reprovação nos anos iniciais do Fundamental era de 2%, e a de abandono, 0%; em 2017, a primeira caiu ainda mais, registrando 0,78%, e a segunda continuou zerada.

Esses resultados chamaram a atenção para a gestão pública da Educação na cidade. O que foi realizado lá para obter dados de despertar inveja? Joaquim Bento Feijão era o diretor de gestão escolar

na época e é ele quem conta nesta entrevista. Formado pelo magistério no final dos anos 1960, trabalhou por 15 anos como docente em escolas públicas e particulares, ensinando turmas que hoje seriam do 1º ao 5º ano. Pertencente a uma família de professores, estudar pedagogia foi uma escolha quase natural para Feijão, que fez a graduação e o mestrado nessa área na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Marília. Amante da jardinagem – “Penso que as plantas, assim como os seres humanos, têm sentimentos que precisam ser respeitados e considerados” –, da literatura e da música, procura sempre uma dessas atividades quando não está planejando suas aulas para o curso de pedagogia da Universidade de Marília (Unimar).

Em meados da década de 1980, Feijão foi chamado para cargos administrativos, como o de auxiliar de direção, diretor e supervisor concursado, até chegar a dirigente de ensino de Marília – sempre na rede estadual. Dois dias após se aposentar, em 1999, foi convocado para a Secretaria Municipal de Educação de Marília. Entrou como supervisor e logo assumiu o cargo de diretor de Gestão Escolar. Feijão gosta de ressaltar que, em seus 50 anos de magistério, completados em 2018, tornou-se gestor sem nunca abandonar a sala de aula: “Isso me ajudou muito na questão administrativa, pois não perdi a sensibilidade do que é o dia a dia do professor”.

Na entrevista a seguir, o professor Feijão, que atualmente é assessor especial de gestão escolar da Secretaria de Educação de Marília, explica como o município conquistou, em sua época, uma distribuição de conhecimento mais justa para as crianças. “Os principais fatores, sem dúvida, foram a formação continuada de nossos coordenadores pedagógicos e professores; a avaliação externa, que permite uma boa intervenção pedagógica; e o acompanhamento do ensino e da aprendizagem que fazemos de maneira sistemática junto a todas as escolas”.

Cenpec: Marília surpreendeu apresentando bons resultados em termos de Ideb desde 2011 e ainda figura entre as redes mais equitativas do estado. A que o senhor credits esses resultados?

Joaquim Bento Feijão: Uma rede equitativa é fruto de estudo, comprometimento e diálogo entre poder público e escola. Em Marília, o principal fator, sem dúvida, foi a formação continuada de coordenadores pedagógicos e professores que atuam no município. Desde 2004, fazemos nossa própria avaliação externa, em geral no mês de junho, da qual participam atualmente 1.626 alunos. Antes, portanto, de a Prova Brasil entrar em vigor, começamos a aplicar o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília [Sarem], a princípio nas turmas de 5º ano, para checar os resultados progressivos com ênfase nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Com esses resultados, avaliamos o trabalho desenvolvido nas séries anteriores e o nível de formação dos alunos. Penso que é importante destacar também o forte vínculo que a secretaria mantinha com as escolas da rede. Todas elas têm coordenação pedagógica e são acompanhadas sistematicamente.

Cenpec: Como acontece esse acompanhamento?

Feijão: Na secretaria temos duas equipes destacadas para essa função: uma dedicada à Educação Infantil e outra ao Ensino Fundamental. No início do ano, as equipes, formadas, cada uma delas, por técnicos – sete para Educação Infantil e quatro para Ensino Fundamental – além de dois supervisores, traçam uma avaliação diagnóstica geral com base nos dados enviados pelas escolas. Nós, inclusive, pedimos para as escolas mandarem um material bem detalhado, com exemplos série por série. Assim, ficamos por dentro de como o aluno está chegando ao 1º ano ou às séries seguintes. Conseguimos ver também quais escolas estão mais defasadas e, com esses dados, começamos o acompanhamento, propondo orientação pedagógica e cursos. Nosso trabalho de acompanhamento inclui ainda visitas da equipe da secretaria às escolas para supervisionar *in loco* o andamento do ensino e da aprendizagem. Nesses momentos, entramos em sala de aula e verificamos, entre outros itens, o portfólio dos alunos. A periodicidade varia de acordo com a necessidade: as unidades bem avaliadas costumam

receber nossa equipe a cada dois meses; já as unidades com maior número de demandas podem ser visitadas toda semana. Enfim, sempre que a escola solicita vamos até lá. Não posso deixar de ressaltar um fator que tem ajudado bastante nesse trabalho: o envolvimento dos professores-coordenadores que, a cada 15 dias, reúnem-se conosco na secretaria para tratar de assuntos pedagógicos. Temos ainda uma terceira equipe, para a Educação Especial, que fica no Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado, com um diretor e dez especialistas, que atendem as crianças com necessidade especiais de aprendizagem no contraturno, depois da escola.

Cenpec: Qual é o papel desses professores-coordenadores e como são escolhidos?

Feijão: Os professores-coordenadores estão presentes em toda a rede municipal de Marília e funcionam como elo entre a secretaria e a escola. Eles são escolhidos pela direção da escola e precisam cumprir uma rotina de orientação semanal, que, inclusive, está no projeto educativo da escola e inclui visitas às salas de aula, por exemplo. Depois, esses relatórios são encaminhados à secretaria para avaliação.

Cenpec: Como os professores reagem a essas intervenções em sala de aula?

Feijão: No começo foram um pouco resistentes, mas conseguimos romper essa barreira ao mostrar que nosso foco é a assistência e a orientação, jamais a crítica. Mesmo quando notamos algo grave na classe, nunca falamos sobre isso diretamente com o professor para evitar constrangimento. A questão é levada ao coordenador da escola, que depois conversa com o professor. Acontece também de os professores trazerem demandas para a Hora de Estudos em Conjunto (HEC), reuniões pedagógicas que integram a jornada de 27 horas de trabalho semanais e acontecem nas próprias escolas. Em duas horas, os educadores podem refletir sobre o que estão fazendo em sala de aula. Não gosto de falar em troca de experiências, porque experiência não se troca, vive-se. Ao mesmo tempo, acredito que saber não se impõe, socializa-se. É por isso que bus-

camos muito a socialização na rede. Durante alguns anos, desenvolvemos uma iniciativa em que as escolas inscreviam suas experiências e cada professor as apresentava para os colegas em um evento organizado pela secretaria. Ao final, a gente reunia esses relatos em um documento que era encaminhado para as escolas. Esse evento está paralisado há quatro anos, mas pretendemos retomá-lo. Penso que a formação continuada deve acontecer no interior de cada escola, transformando o currículo formal em ação, mas isso é uma batalha. É sabido que socializar o saber não é uma questão de interesse político neste País. Quanto mais se socializa o saber, mais ele se democratiza – e há gente que não está interessada em que todos saibam tudo.

Cenpec: Esse acompanhamento feito de perto pela secretaria não é interpretado como uma perda de autonomia da escola?

Feijão: Partimos do princípio de que as escolas precisam ter autonomia. O que passamos para os diretores é que essa autonomia precisa ser construída e conquistada pela implementação de um projeto pedagógico bem-sucedido.

Cenpec: Qual seria o papel do órgão dirigente na construção dessa autonomia?

Feijão: A Diretoria de Gestão Escolar passa as orientações pedagógicas para o diretor, que vai segui-las e adaptá-las de acordo com a realidade da escola, sempre buscando os resultados almejados pela secretaria. Se ele encontrou um caminho próprio, ótimo! Deve segui-lo. Se esse caminho não está funcionando, é preciso intervir, pois o que está em jogo é o processo de aprendizagem dos alunos.

Cenpec: Como funciona o Sarem?

Feijão: O Sarem avalia, anualmente, cerca de 1.700 alunos, e desenvolvemos na secretaria um *know-how* específico para o exame. Todas as escolas municipais têm uma proposta pedagógica própria, um projeto educativo, e os professores recebem descritores desde o início do ano. Em cima deles, a avaliação é elaborada. A aplicação do exame é acompanhada por um coordenador da secretaria, e di-

retores e coordenadores das escolas são envolvidos. Após um mês e meio de correção, o resultado é divulgado em planilhas, trazendo dados por escola, classe e aluno. É bom frisar que nunca comparamos as unidades. Com base nos resultados, reunimos os diretores para levantar os pontos que precisam ser melhorados.

Cenpec: As escolas trabalham com metas ao longo do ano?

Feijão: Sim, são metas em função da melhoria do ensino. Funciona assim: a escola registra em um quadro suas metas prioritárias e os resultados ao longo dos meses letivos. Antes do final do ano, a escola encaminha para a secretaria uma avaliação institucional elaborada com base nesses dados. No início do ano, a equipe técnica lê todas as avaliações institucionais e prepara uma avaliação geral, que segue para as escolas. Essas, por sua vez, vão fazer seus adendos e traçar seus projetos político-pedagógicos para o ano que está começando. As escolas já pensam: “Que metas eu tenho de colocar no meu plano?” Se a escola, por exemplo, tem 50% de alunos não alfabetizados, logicamente precisa priorizar essa meta. Esse material retorna à secretaria lá pelo mês de março. Em seguida, nossa equipe homologa e analisa tudo para checar se as metas são perenes e estão bem direcionadas. Ao longo do ano, quando percebemos que a escola não está cumprindo as prioridades, vamos até lá conversar com o diretor e o coordenador. Se o problema estiver acontecendo em uma turma específica, orientamos o professor. Ou seja, temos orientações gerais e específicas para cada escola.

Cenpec: Vamos imaginar uma gestão que vai começar agora e que deseja fazer um trabalho voltado para a distribuição mais equitativa do conhecimento na rede. O que o senhor aconselharia a esses gestores? Quais deveriam ser as prioridades deles?

Feijão: A primeira é ter um foco. Em Marília, é o ensino obrigatório: a Pré-Escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nós colocamos assim: entre o 1º e o 3º ano o aluno precisa concluir o processo de alfabetização. Isso não significa que a escola e o professor vão ficar esperando o 3º ano para alfabetizar. O importante é o tempo de cada criança ser respeitado. Tanto que não existe reprovação do 1º para o 2º ano, nem do 2º para o 3º. Se for preciso,

a reprovação acontece a partir do 3º ano, mas somente se o aluno não estiver alfabetizado. Para os não alfabetizados existem grupos de reforço, recuperação.

Cenpec: Quais são as principais dificuldades que vocês enfrentaram ao longo desse trabalho?

Feijão: Nosso maior problema foi e continua sendo a formação de professores, que, como é notório, está precária no Brasil. Paulo Freire [1921-1997] defendia que a teoria e a prática precisavam caminhar juntas, mas não é o que assistimos hoje nas universidades públicas e particulares brasileiras. Fui testemunha disso como aluno. Nos cursos de pedagogia, a prática de ensino parece não ser tão priorizada quanto a pesquisa e a extensão. Qual é o impacto disso? O professor sai da faculdade com uma bagagem teórica – que é muito importante para sua conduta, sem dúvida –, porém, ao mesmo tempo, ele não sabe colocar isso em prática na sala de aula. Esse problema desencadeia outros. Por exemplo, se o professor não trabalha bem, não consegue valorizar o que faz. É aquela história: “Estou professor, mas não quero ser professor”. Isso ultrapassa a dimensão técnica e entra na seara ética. Há ainda a questão da gestão escolar, a forma como os diretores encaram o exercício do poder. Em Marília temos ótimos gestores nas escolas, mas percebemos que o poder costuma ser exercido de modo autoritário ou paternalista nas escolas. Nossa busca sempre foi por um poder com responsabilidade. Ao longo dos anos, essa situação vem melhorando graças ao curso de gestores que oferecemos aqui, mas ainda não conseguimos eliminar esse problema de uma vez por todas. Temos outras preocupações, como a questão social séria, que reverbera na escola. Ao mesmo tempo, penso que a escola não deve se fechar por medo da violência. Muitas de nossas escolas, por exemplo, fazem festas abertas para toda a comunidade. Tenho para mim que se a escola ficar muito preocupada com a questão da violência, começa a proibir tudo e foge de sua essência, que é educar.

Cenpec: As escolas localizadas em regiões mais vulneráveis socialmente são as mais problemáticas?

Feijão: Não necessariamente. Em Marília percebemos que os problemas das escolas com baixos índices no Ideb, na Prova Brasil e no Sarem estão relacionados, acima de tudo, à falta de sintonia entre diretor, coordenador pedagógico e professores. Às vezes, o diretor não tem autoridade – coisa que, a meu ver, se conquista com competência – e a escola sai dos trilhos. Não tem jeito: quando o professor percebe que o diretor domina o administrativo e o pedagógico, ele acredita na proposta e adere ao projeto. Do contrário, fica difícil existir parceria. Nesse pacote, incluo a questão da autonomia, porque uma coisa está ligada à outra.

Cenpec: Vocês desenvolveram algum trabalho diferenciado para escolas situadas em áreas mais vulneráveis?

Feijão: Se determinada escola apresentar problemas sérios de relação familiar, por exemplo, damos atenção especial a isso naquela unidade, mas quero reforçar que não há diferença em termos de conteúdo. A gente considera que todos os conteúdos precisam ser trabalhados, independentemente de onde está localizada a escola. Os alunos têm de ter acesso ao conhecimento de uma forma ou de outra, em qualquer situação que estejam. O que pode mudar de escola para escola é a questão pedagógica. No caso, o diretor vai avaliar como essa ou aquela problemática afeta a escola dele e descobrir a melhor forma de enfrentar o problema.

Cenpec: Em relação às lacunas na formação de professores, como a secretaria enfrenta essa questão?

Feijão: Em nossos cursos de formação, sempre falo para o professor que, se ele tem uma turma de 5º ano e ele mesmo não sabe certas coisas de matemática, precisa pegar o livro dos alunos e destrinchá-lo antes de entrar na sala de aula. Isso é óbvio, mas muita gente esquece: só é possível ensinar quando se domina o conteúdo. Muitos professores chegam à escola sem saber o básico, uma realidade que vem aumentando muito, principalmente por causa da formação acadêmica que não privilegia a prática de ensino em sala de aula. A recomendação que passamos para os técnicos da

secretaria é clara: “Nunca cansem de falar para os professores que eles precisam dominar o conteúdo antes de se propor a ensiná-lo”. Pode parecer repetitivo para alguns, mas nem sempre a questão é incorporada por todos. Acho que foi o educador português António Nóvoa que disse, em uma entrevista, que os formadores de professores em universidades ou secretarias de Educação ficam pensando em aprofundar o conteúdo cada vez mais e se esquecem de que, às vezes, aquele professor não domina o básico; não sabe, por exemplo, ensinar como produzir um texto ou mesmo alfabetizar uma criança. Ou seja, esses formadores focam no macro sem que o micro esteja bem resolvido.

Cenpec: O senhor acha que o diretor pode influenciar positivamente o trabalho do professor em sala de aula?

Feijão: Sim, o papel que o diretor desempenha na escola é fundamental. Ele precisa estar presente, assumir de fato a questão pedagógica e olhar o semanário juntamente com o coordenador pedagógico. Ele, em suma, precisa fazer a diferença. Outro ponto importante é a continuidade dos procedimentos pedagógicos, a importância da estabilidade da equipe para que o trabalho seja feito de maneira adequada. Isso tudo se reflete na atuação dos professores.

Cenpec: No que consiste o semanário?

Feijão: Em Marília todos os professores da rede municipal, desde a Creche, fazem o planejamento da semana. No semanário, o professor olha as expectativas de aprendizagem, que, no caso, estão organizadas por bimestres; planeja os conteúdos e as atividades; e faz as avaliações pedagógicas. Esse material é acompanhado no dia a dia pelo professor-coordenador e pelo diretor, e a equipe da secretaria também olha quando visita as escolas. Claro que alguns reclamam, mas fica cada vez mais nítido para todos a dificuldade de fazer as coisas sem planejamento. Com a edição da Base Nacional Comum Curricular [BNCC], estamos pesquisando para aprofundarmos mais sobre linhas teóricas que a embasam. Entendemos que a matéria-prima da formação continuada em serviço é a prática que acontece nas salas de aula. A teoria é utilizada para iluminar

essa prática. Paulo Freire, novamente, nos dá uma grande contribuição quando diz: “O juízo da nossa teoria é a nossa prática”.

Cenpec: O trabalho específico para inclusão de crianças com necessidades especiais ou que estão com dificuldade de aprender é feito pelo Centro Escola, que o senhor citou acima. Como é feito esse atendimento?

Feijão: A partir de 2009, o trabalho de inclusão se intensificou na rede de Marília, com a inauguração do Centro Escola. Nele temos uma equipe com psicopedagoga, fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social e professor de libras. Há um replanejamento curricular para que os alunos tenham acesso ao conhecimento de maneira adequada. O critério de seleção desse conteúdo é pautado pela qualidade e não pela quantidade. Muita coisa ainda precisa ser feita nesse sentido. A inclusão é uma questão complexa, pois, antes de tudo, demanda sensibilidade do professor, do coordenador e do diretor em relação a esse aluno. Tem ainda toda a parte técnica a que a escola precisa se adaptar, a questão pedagógica e de como encaixar essas crianças futuramente no mercado de trabalho, entre outros desafios. Vale lembrar que os alunos com dificuldade de aprendizagem passam por um laudo médico, e, em muitos casos, o problema não está na criança. Como a gente brinca, o problema não é de aprendizagem, é de “ensinagem”. Este ano [2018] contratamos 27 novos professores de Educação Especial para atuarem nas escolas.

Cenpec: Como é possível perceber quando o problema de “ensinagem” compromete o rendimento do aluno?

Feijão: Pela metodologia utilizada pelo professor, que às vezes é uma coisa muito mecânica, sem graça, incapaz de fisgar a atenção de alguns alunos. Penso que não é um problema exclusivo de Marília, percebo um ranço pedagógico difícil de ser superado. Existem professores muito autoritários que são resistentes às mudanças, talvez por um problema de formação. Conseguir mudar o paradigma não é tarefa fácil, é preciso orientação e acompanhamento. Certa vez deparei com esse tipo de problema no ensino de matemática em uma de nossas unidades. Recomendei à diretora

que os professores elencassem os descritores, elaborassem as situações-problema, aplicassem em sala de aula e mandassem os resultados para mim. A escola atendeu à orientação, mudou e melhorou. Nessas situações, é preciso ter pulso firme, pois o aluno não pode ser prejudicado. Afinal, em quem eu tenho de pensar em termos de equidade? No aluno, claro!

Cenpec: Qual atitude o senhor não recomendaria para um gestor que almeja uma rede equitativa?

Feijão: Vejo a escola como um rio. Às vezes, aquela água parece límpida na superfície, mas nosso papel como gestor é enfiar a mão no fundo e remexer o lodo para emergirem os dragões que precisam ser enfrentados. Penso que o maior erro de um gestor é fugir dos problemas, varrê-los para debaixo do tapete ou deixá-los no fundo do rio. O diretor que não tem coragem de enfrentar os problemas não pode desempenhar o cargo de gestor. Nesse caminho é preciso estar preparado para lidar com os próprios erros e as críticas. Ninguém está falando que é fácil, mas o fato de se estar em movimento é primordial, pois acaba conduzindo a novas rotas e soluções. Em suma, é preciso ter coragem para dar a cara à tapa, e essa disponibilidade depende muito do compromisso político, da formação e dos ideais de cada um. Para ilustrar, costumo contar uma história que vivi há muitos anos, quando me tornei diretor de uma escola na Vila Gonzaga, em Pirajuí, a 57 quilômetros de Marília. A experiência durou apenas quatro meses. Entretanto, esse foi o período mais intenso da minha vida. Cheguei a essa escola no início de dezembro, sem conhecer ninguém, sabendo que seria transferido para Marília em abril do ano seguinte, que era a cidade em que morava com minha esposa e um filho pequeno. Eu poderia ter ficado de braços cruzados esperando pela transferência. Porém, quando cheguei, uma coisa me chamou a atenção: aquela era uma escola de 1ª a 8ª série que não tinha algazarra de aluno, era um silêncio total. Muito estranho. Fui investigar e percebi que, da 8ª série para trás, as turmas iam diminuindo gradativamente de tamanho. Ou seja: as turmas dos menores tinham poucas crianças. Daí um senhor da região me contou que o ônibus escolar não passava perto das casas de boa parte das crianças pequenas, que

não tinham como chegar à escola. Quando soube disso, bateu uma daquelas loucuras saudáveis e pedi para aquele senhor fazer comigo o percurso de todas as fazendas da localidade. Durante um dia inteiro, batemos nas casas para perguntar se tinha criança e qual o motivo de ela não estar na escola. De fato, a maioria dos pais colocava a culpa na falta de transporte escolar. Depois disso, elaborei o percurso que o ônibus deveria fazer e, na semana seguinte, entreguei o roteiro ao prefeito. Ele foi muito bacana, aceitou a sugestão e resolveu o problema.

Cenpec: O senhor acha que a forma como a Secretaria de Educação está organizada faz a diferença no trabalho desenvolvido em Marília?

Feijão: Sem dúvida. Em 1999 traçamos uma linha pedagógica e, apesar das mudanças políticas na prefeitura ao longo desse tempo, tivemos o apoio de todas as gestões para seguir firme em nossa proposta. A maioria dos integrantes da equipe permaneceu na secretaria, mesmo ocupando cargo de confiança, e grande parte dela é formada por profissionais concursados da rede, professores e diretores de escola. Desde que estou aqui, todos os secretários foram escolhidos dentro da própria área de Educação, eram diretores de escola antes de assumirem o cargo. Uma de nossas lutas é que a equipe da secretaria trabalhe em sintonia com os diretores. Eles precisam confiar em nosso trabalho e se sentir confortáveis com a gente. Isso faz toda a diferença. É claro que, quando necessário, tratamos de temas espinhosos e fazemos as cobranças devidas, mas procuramos não ter um papel fiscalizador. Nossa opção é orientar e mediar por meio do método das relações interpessoais. Lembro-me de um episódio de quando entrei na supervisão da rede estadual, que influenciou meu ponto de vista sobre essa questão. Naquela época, para entender melhor a função que iria desempenhar, passei a acompanhar alguns colegas mais experientes nas visitas às escolas. Certo dia, fui com um desses supervisores antigos e conversamos de modo descontraído durante o trajeto. Quando chegamos, esse homem gentil se transfigurou. A diretora, coitada, ficou apavorada, correndo de um lado para o outro para tentar agradar aquele sujeito autoritário e ranzinza. Aqui-

lo me fez refletir: não era naquele modelo de supervisão em que eu acreditava. Não era o que eu iria seguir. Por fim, outra meta da secretaria é apostar em muito estudo, pesquisa e planejamento. E nunca perder o foco pedagógico. Procuo lembrar constantemente aos diretores que nossa essência como educadores é ensinar a aprender. Essa deve ser nossa busca constante.

Educação Infantil, um direito conquistado e garantido

ENTREVISTA DE RITA COELHO

*concedida a Vanda Mendes Ribeiro e Joana Buarque de Gusmão
(2014, atualizada em 2018).*

A socióloga Rita Coelho lembra-se com nitidez da escola em que ela e a irmã fizeram o jardim da infância, em Belo Horizonte: um espaço bem estruturado no centro da cidade, com passeios quase diários e atividades variadas. Porém, quando as crianças eram convocadas para ir ao auditório, todas sabiam que uma bronca pública se aproximava. E não era mera reprimenda. Colocavam uma máscara de burro em quem havia tido o comportamento indesejado, na frente de todos. “Eu ficava apavorada e me sentia sufocada com essa humilhação”.

A preocupação com a injustiça contra as crianças sensibiliza Rita até hoje. Coordenadora-Geral da Educação Infantil (Coedi) de 2007 a 2016, foi uma das pessoas do alto escalão do Ministério da Educação (MEC) com mais longevidade no cargo, tendo passado pela gestão de seis ministros da Educação e vários secretários de Educação Básica.

As obras de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) e de João Guimarães Rosa (1908-1967) em sua cabeceira fazem companhia aos estudos relacionados à infância, que Rita também lê por

prazer, além do interesse profissional, tentando explorar cada vez mais e melhor os avanços, os desafios, as dificuldades e os conflitos que permeiam o campo da Educação Infantil nos últimos anos. Para ela, a grande fragilidade dessa etapa do Ensino Básico no Brasil é a qualidade.

Antiga professora de Ensino Fundamental, Rita recorda sua trajetória como gestora pública, lembrando que, nesse caminho, sempre teve o pai como inspiração, “um exemplo de educador e funcionário público republicano, um homem incorruptível”. Relembra, ainda, o tempo em que trabalhou na prefeitura de Belo Horizonte, na presidência da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme) e na articulação que deu origem ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), além do trabalho à frente da Coedi, “lugar de defesa da concepção de Educação Infantil”. É reconhecida como uma das educadoras mais atuantes na luta para fazer dela a primeira etapa da Educação Básica. O sucesso de sua empreitada resultou em uma série de políticas públicas para a Creche e a Pré-Escola – recursos, formação profissional e referenciais curriculares.

Cenpec: Seu relacionamento com o ensino público começou bem cedo, não foi?

Rita Coelho: Sim, primeiro no antigo primário – hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental; depois, no Ensino Superior; e, em seguida, atuando em órgãos públicos vinculados à Educação em Belo Horizonte, minha cidade de origem. Inseri-me na carreira de gestora, em âmbito nacional, na década de 1980, como servidora do MEC, lotada no antigo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, órgão originalmente vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] – na época, responsável pela formação de professores. No processo de reforma administrativa, o João Pinheiro foi integrado à antiga Fundação de Assistência ao Educando [FAE], hoje Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]. Nesse processo de reintegração, ficamos responsáveis pela descentralização da execução dos antigos programas de assistência ao edu-

cando – a merenda e o material escolar, o livro didático, entre outros. Depois dessa experiência, aposentei-me e fui convidada pela prefeitura de Belo Horizonte para assumir um cargo vinculado à Educação Infantil.

Cenpec: Quando foi isso?

Rita: Foi em 1994, na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores [PT] na capital mineira. A proposta era ter uma política de cidadania desde a infância. Essa ideia foi implementada com o projeto Criança Cidadã, que propunha melhoria e investimento no atendimento às crianças pequenas. Na época, quem queria trabalhar em creche fazia um curso livre ou assistência social. O município regulamentou a Lei Orgânica e, coerente com a Constituição, reconheceu seu dever com a Educação Infantil. Um dos grandes movimentos foi para que a coordenação da política nessa área fosse assumida pela Secretaria de Educação e o município se organizasse como sistema. A Lei do Sistema foi formulada e criamos o Conselho Municipal de Educação, uma estratégia fundamental para a qualidade da Educação Infantil. Fui indicada como conselheira representante do governo. O município deve se organizar como um sistema próprio e tomar para si a tarefa, uma vez que o estado não a toma e órgãos estaduais, em um entendimento equivocado, não assumem responsabilidades com a Educação Infantil. Concordo que a competência em relação à oferta não é do estado, mas existem outras responsabilidades que abrangem esse segmento e devem ser assumidas por ele. Na maioria dos municípios que não se organizam como sistema, a Educação Infantil fica em um limbo, sem regulamentação nem supervisão. O município responde apenas pelo atendimento na rede pública, e a rede privada fica sem vínculo com o poder público.

Cenpec: Você defende a criação de sistema de ensino mesmo para municípios pequenos?

Rita: Defendo. Os municípios pequenos podem ter alternativas de compartilhar a elaboração da regulamentação. Como não existe a figura do Conselho Regional, não há como propor que dez cidades pequenas se associem em um único sistema, mas elas podem tra-

balhar juntas a fim de produzir o ato normativo, discutir e formular a política, que é o grande desafio. Depois, desse lugar de conselheira, fui eleita presidente nacional da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação [Uncme] do Brasil e retomei uma atuação em âmbito nacional. Paralelamente, criamos, em Belo Horizonte, um fórum de defesa da Educação Infantil e foi nas reuniões desse grupo que percebemos que Rio de Janeiro e São Paulo também tinham fóruns e enfrentavam desafios semelhantes. Uma articulação entre eles estabeleceu as bases do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil [MIEIB].

Cenpec: No período de oito anos que você ficou no MEC, mudaram a gestão, a secretária de Educação Básica e muitas outras pessoas. Foi difícil construir um lugar para a Educação Infantil em meio a tantas mudanças?

Rita: Nesse tempo, tivemos vários secretários de Educação Básica e seis ministros da Educação¹. Tem o lado bom e o lado sofrido. O bom, a permanência, eu atribuo a um forte compromisso do governo federal e à coerência do MEC, na época, com a Educação Infantil. O ministério tornou-se um lugar de defesa da concepção desse segmento, inclusive dentro do próprio governo. Embora o direito à Educação esteja fortemente reconhecido pela Constituição, tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], coexistem disputas de concepções tanto na sociedade como dentro do governo. No campo da infância, alguns ainda acreditam que formação profissional não é necessária. Dentro do Congresso são disputados projetos de leis que propõem coisas absolutamente inconsistentes. O papel do MEC é ser o interlocutor nacional na defesa e reafirmação de determinada concepção. Se você observar a atuação do MEC naquele período e, por exemplo, acessar o site e consultar as publicações e principais ações, havia uma coerência enorme desde

1. Fernando Haddad (2005-2010 e 2011-2012), Aloizio Mercadante (2012-2014 e 2015-2016), Henrique Paim (2014-2015, ver entrevista na p. 143), Cid Gomes (2015), Renato Janine Ribeiro (2015) e José Mendonça Bezerra Filho (2016-2018).

a década de 1990. Existiam diferenças de abordagem, pluralismo de ideias, mas a concepção era a de Educação com currículo, com profissional habilitado, regulamentação e qualidade. Atribuo minha permanência no MEC à correta e importante política que foi implementada e a meu compromisso com a Educação Infantil. O que me levou para lá foi essa trajetória e a experiência na gestão de políticas públicas nessa área, o compromisso com a Educação e o conhecimento da área educacional. Por outro lado, venho do processo de luta social e ativismo que exige uma capacidade de diálogo com as diferentes posições que, às vezes, são divergentes; ou seja, exigem uma capacidade de negociação, de escuta e, também, de tolerância. Acredito nesse trabalho, sou uma operária e gosto dele. O lado duro é que, quando estava no MEC, tinha clareza de que o único lugar na estrutura do governo federal no qual se define uma competência em relação à Educação Infantil era na Coedi. Não há outro espaço – em nenhum outro ministério, ou na Presidência da República, ou na Casa Civil – ao qual se atribua competências específicas referentes à Educação Infantil.

Cenpec: Foi um trabalho gratificante ou muito árduo?

Rita: Acho que deixei o lugar política, técnica e objetivamente fortalecido. Não sem ter me frustrado um pouco, pois as condições objetivas precisavam ser melhoradas. Nossa capacidade de execução era menor do que nossa capacidade de formulação. A própria estrutura do MEC precisaria ser revista para melhor atender à Educação Infantil, que demanda atribuições muito além do papel institucional da coordenação. É uma etapa que só recentemente integrou o sistema educacional, não nasceu como Educação, mas como filantropia, caridade e curso livre. A mudança que a sociedade brasileira construiu foi espetacular: agora é dever do Estado, é direito dos pais trabalhadores e de todas as crianças. Ou seja, uma política extremamente complexa, que exige diálogo com outras políticas como as de apoio ao trabalhador, da família, da saúde, da cultura e da assistência social. Por outro lado, demanda novas competências das estruturas do sistema educacional. É a Constituição Federal que afirma o dever do Estado com a Educação desde o nascimento. Contudo, é a LDB, de 1996, que determina a inte-

gração da Educação Infantil ao sistema educacional e estabelece três anos de prazo para a transição – o qual que se encerrou em 2000. Por sua vez, só tivemos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [Fundeb] vinculados às matrículas da Educação Infantil a partir de 2007. Portanto, estamos falando da configuração de uma nova política, historicamente recente. Nesse sentido, cabe ao governo federal a indução da política pela força que tem, bem como pelas obrigações e competências que possui. Ele não pode intervir, porque no regime federativo a Educação não é sistema único, tal como a Saúde e a Assistência Social. Na política de Educação há um sistema federal, um distrital, 26 estaduais e aproximadamente 3 mil municipais, todos constituídos e autônomos. Como União, é possível coordenar, colaborar, suplementar, discutir, apoiar, assessorar e repassar recursos, porém não se pode intervir em decisões dos municípios, pois o MEC não é órgão fiscalizador e o município é ente federado autônomo. Na Educação Infantil, o ministério atua com o sistema de Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na Área de Educação [Cebas] e também com a construção de novos estabelecimentos, com a compra de equipamentos e materiais, a formação de profissionais e o currículo. O poder central tem papel de induzir o País a definir o que é específico, seja na docência, na materialidade das escolas, na organização dos espaços ou no currículo.

Cenpec: Na Educação Infantil, parece que tudo é muito recente. O que foi decisivo nos últimos anos: os desafios, as dificuldades ou os conflitos que ocorreram durante a regulamentação da Educação Infantil?

Rita: A Educação Infantil só é recente como primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, defendo uma forte institucionalização desse segmento no âmbito das competências do Estado. É preciso avançar não no sentido de controle, mas de existência e identidade. Do ponto de vista da União, destaco dois marcos legais determinantes: o Fundeb e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil [DCNEI]. Com isso, tivemos avanço na identidade. Qual é, ainda, a grande fragilidade? A quali-

dade. Não acho que essa seja uma fragilidade do MEC, mas sim da nossa sociedade. No Brasil, o que formulamos, legislamos e defendemos [sobre direito da criança] não é observado na prática.

Cenpec: Em sua opinião, a que se deve esse fenômeno da não atenção às políticas públicas?

Rita: Há uma ruptura entre a concepção e a capacidade de implementação que atribuo a vários fatores: falta de condições objetivas, formação dos profissionais que trabalham com as crianças pequenas, gestão, insuficiência de quadros técnicos e, principalmente, a sociedade, que ainda não absorveu as concepções de infância, de direito e de desenvolvimento infantil presentes nos discursos e na legislação. Então, existe uma questão que é da sociedade como um todo: o direito das crianças foi reconhecido muito recentemente e sua implementação ainda é frágil, até pela condição de dependência, subordinação e falta de autonomia da criança. Na nossa sociedade, apesar de todos saberem que as crianças são competentes desde o nascimento, que elas se expressam e interagem, não há escuta – acredita-se que os adultos é que sabem o que é bom para elas. O sistema educacional reproduz e expressa essa contradição: ao mesmo tempo que tem como objetivo a transformação, também reproduz o que existe na sociedade – desigualdade, exclusão das crianças pequenas, opressão e violência. Penso que duas grandes linhas de ação são estratégicas para o enfrentamento disso: formação do professor e gestão. Não adianta investir na escola sem passar pela gestão. O que acontece na escola tem a ver com o mobiliário que foi comprado pela secretaria, com a forma como foi concebida a alimentação e com o quadro de recursos humanos. Há uma dimensão da gestão dessa política que precisamos conhecer melhor, tanto a da escola quanto a do sistema.

Cenpec: Você vê algum indício de que a universidade que forma os professores está começando a despertar para esses problemas?

Rita: O MEC tentou induzir isso, trabalhando sistematicamente com as universidades para conceber especialização, produzir pesquisas sobre currículo, igualdade racial e Educação Infantil no Campo. Nesse envolvimento, percebemos tanto uma relação

maior das universidades com as escolas quanto um diagnóstico melhor sobre o trabalho com as crianças.

Cenpec: Você acha que essa aproximação com as universidades impactou o currículo?

Rita: Não tenho informações para avaliar essa dimensão, mas sei que a capacidade de acompanhamento e monitoramento do MEC é muito pequena.

Cenpec: O que você acha que é mais danoso na formação inicial voltada para a Educação Infantil?

Rita: Dois pontos. O primeiro é a ausência de conteúdos específicos sobre a criança pequena. Isso é muito ruim. A criança pequena tem características, possibilidades, limites e ritmo de desenvolvimento próprios. Como ela aprende, como interage? Isso não é discutido. O outro ponto refere-se à não valorização da prática, do modo como fazer. No Brasil, o saber teórico é muito valorizado e o trabalho intelectual é considerado superior à atuação mais prática. Dessa forma, não se discutem as didáticas, as habilidades de trabalhar em grupo e a criatividade, entre outras.

Cenpec: Na questão da gestão, você acompanha muito a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação [Undime]. O que os gestores falam sobre os desafios da Educação Infantil?

Rita: Os gestores municipais são quase unânimes em relação a dois desafios: ampliação de vagas e insuficiência de recursos financeiros. As grandes demandas são: o financiamento, a expansão de vagas para atender às listas de espera e a judicialização. A atuação do Judiciário é uma questão complicada, porque, apesar de todo o esforço dos municípios para organizar a política, os critérios de matrícula e o número de crianças por professor, uma decisão judicial altera tudo. Ultimamente, apontam também que os limites impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal são um obstáculo, e não adianta prover mais recursos para determinados municípios que já atingiram o teto de gastos com pessoal. Eles não conseguem executar o recurso e não podem contratar mais professores, porque estão no teto da exigência legal e a terceirização é problemática.

Cenpec: E para você, quais são as principais questões relativas à gestão?

Rita: O maior problema é a falta de atenção e prioridade à qualidade do atendimento. Inclusive tenho uma posição – às vezes, mal compreendida – de que não adianta mais dinheiro para a Educação Infantil se o investimento não melhorar a qualidade. Os problemas não se equacionam somente com o financiamento.

Cenpec: Como o MEC atuou diante dessa situação durante sua gestão na Coedi?

Rita: Com formação de professor, defendendo a qualidade no currículo da pedagogia, na revisão das licenciaturas, no aperfeiçoamento para quem não tem nível superior e na especialização para docência na Educação Infantil. Ainda é preciso investir na formação inicial e continuada com ênfase nas práticas cotidianas. Outra ação foi o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil [Proinfância]: a estratégia de construção e ampliação de vagas, a criação de projeto arquitetônico específico, pensado para a criança pequena, com respeito, estética e espaços adequados. O Proinfância foi uma intervenção no espaço urbano que provocou uma discussão sobre o lugar da criança na cidade e na sociedade. É muito interessante observar que nos municípios pequenos ele foi, muitas vezes, o prédio mais bonito. Nas cidades grandes, em geral, foi construído na periferia e passou a ser disputado pela classe média como um espaço de qualidade. Foi uma ação indutora de qualidade. Além do financiamento da obra, houve a definição de critérios para construção que passam a ser referência nacional, como a quantidade de banheiros, a existência de área externa, do pátio coberto e do banheiro adaptado, entre outros espaços. O programa também repassou recursos para a ampliação de novas matrículas. Tudo como meio de afirmar a concepção de Educação Infantil. O Brasil Carinhoso foi um investimento pactuado entre três ministérios [Saúde, Educação e Desenvolvimento Social] e outra política com foco na população de 0 a 5 anos e forte compromisso com novas matrículas na Educação Infantil e de crianças do Programa Bolsa Família em creches. Destaco, ainda, as ações voltadas para o currículo: as diretrizes nacionais,

as orientações curriculares e a discussão sobre a base nacional comum que, de modo algum, se reduz à definição de um currículo único, nacional, padronizado e à avaliação institucional.

Cenpec: Como vocês conduziram os debates sobre o currículo?

Rita: A questão do currículo é historicamente polêmica e gera muitos conflitos. Mas avalio que existe um consenso: a Educação Infantil tem currículo que não se organiza por áreas e disciplinas. É por campos de experiência, por vivências possibilitadas à criança e que estão nas diretrizes claramente propostas e implicam, sim, a diversidade, com múltiplas linguagens – música, teatro, linguagem oral e escrita; as experiências de espaço e tempo com a natureza; e o conhecimento de si e do outro. Por uma precariedade da formação, o modelo do currículo da Educação Infantil, na prática, era o do Ensino Fundamental ou o do livro didático. Na verdade, você não conseguia ter mediadores de outras experiências, então investimos sistematicamente em ações visando à melhoria das práticas. Primeiro, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil já mencionadas; depois, a compra de brinquedos e a distribuição da publicação [do MEC] *Brinquedos e brincadeiras nas creches*². Depois, as pesquisas e publicações sobre igualdade racial e Educação Infantil no Campo. Tocamos três grandes projetos: o de Educação Infantil em jornada em tempo integral, o de leitura e escrita na Educação Infantil e o de avaliação na e da Educação Infantil.

A ideia era, primeiro, trabalhar com as universidades federais, que têm especialistas, pesquisadores e podem subsidiar a formulação da política com pesquisa, compartilhando experiências internacionais, com parcerias entre municípios e centros de pesquisa. Além disso, analisamos a compra de livros e materiais de apoio às práticas pedagógicas e alteramos a distribuição do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE). Esse programa incluía um acervo de 60 títulos de literatura infantil para a faixa etária de 0 a 3,

2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf>. Último acesso: setembro de 2018.

4 e 5 anos que, a partir de 2014, passou a ser distribuído por turma, associado à formação e a um material orientador para o professor.

Cenpec: Que material foi esse?

Rita: Um material de formação do professor. A Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG] coordenou, junto com a Universidade Federal do Rio de Janeiro [UFRJ] e com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro [Unirio], uma pesquisa sobre práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Essa pesquisa de caráter nacional foi executada por uma universidade federal de cada região geográfica do Brasil que dialogou com as escolas e professores de Educação Infantil. Com base na pesquisa, foi produzido um material de orientação para o professor referente às práticas leitoras na Educação Infantil.

Cenpec: E o programa de formação foi articulado ao material?

Rita: O programa de formação do SEB/MEC [Secretaria de Educação Básica do MEC] deveria ter sido articulado com a elaboração e a distribuição de materiais. Embora a universidade tenha autonomia para ofertar a especialização, o aperfeiçoamento e a extensão que ela quiser, nesse caso, resolvemos chamar as universidades para compartilhar um diagnóstico e elaborar uma proposta de formação continuada – especialização e aperfeiçoamento. Na época, 26 universidades ofertavam esses cursos. Claro que havia desafios nessa relação. Porque, em geral, a universidade quer fazer mais do mesmo: ela quer fazer o que sabe e isso gera tensão. Ela repete na formação continuada os problemas da formação inicial. Todas as iniciativas visavam compor um grande Pacto Nacional pela Qualidade da Docência na Educação Infantil a ser ofertado, em todo o País, aos docentes em exercício. Porém isso não teve continuidade no MEC.

Cenpec: Você falou sobre a questão do currículo. Há duas discussões que gostaríamos que você abordasse: a avaliação e a adoção de uma base curricular comum no País. Como você vê isso na Educação Infantil?

Rita: O mais coerente é falar em base nacional comum, porque base curricular comum é diferente. A base nacional comum está

prevista na legislação. Por outro lado, vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais [DCNs] definem claramente uma base nacional comum da Educação Infantil. A questão fundamental é como garantir sua implementação. Precisamos implementar, é direito da criança e, mais do que tudo, é a base da cidadania brasileira. Trata-se de garantir igualdade, uma estratégia de enfrentamento da desigualdade. Na Educação Infantil, inicia-se a construção daquilo de comum que nos une como cidadãos brasileiros, passando pelo conhecimento da língua, pela cultura, pela identidade. O papel do MEC deve ser diferente do que ele tem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, porque as diretrizes dessas etapas determinam que o MEC encaminhe para o Conselho Nacional de Educação [CNE] os chamados objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na Educação Infantil, as diretrizes definem que o MEC deve orientar os sistemas e produzir referências para que eles as implantem. A avaliação é outra política importantíssima, mas vamos esclarecer de qual avaliação estamos falando. Avaliação da criança é uma competência da escola, e as DCNEI orientam como deve ser feita. Portanto, o MEC descarta prova na Educação Infantil ou uma avaliação nacional da criança. No Saeb [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica], a qualidade da Educação é avaliada com base nos indicadores de desempenho do aluno, características inadequadas para a Educação Infantil. Na minha opinião, isso é antecipar uma cultura competitiva, classificatória e excludente. Por outro lado, a Educação Infantil é uma política pública, com significativos investimentos e precisa ser avaliada. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação [PNE], determina-se uma avaliação nacional da Educação Infantil com foco nas condições da oferta, o que traz para dentro do sistema de avaliação da Educação Básica outras exigências de considerar fatores extraescolares. O Inep constituiu dois grupos específicos e está trabalhando em uma matriz de referência. Paralelamente, vivenciamos um processo de cooperação técnica da Universidade Federal do Paraná [UFPR], que realizou um convênio com a Universidade de Pavia, na Itália, para conhecer mais sobre o sistema de avaliação italiano na Educação Infantil. Eles têm uma avaliação de contexto que é construída com base em um processo de nego-

ciação com as escolas e comunidades. O processo é parecido com o dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil³.

Cenpec: Você acha que aquele momento em que esteve no MEC foi forte para a institucionalização da Educação Infantil?

Rita: Sim, esse movimento ocorreu também nos municípios e nas universidades. Porque, em geral, essa etapa tinha ficado relegada a um cantinho, a uma equipe, quando ela envolve competências estruturais. Ela implica espaço, financiamento, gestão, currículo, obra, formação e mobiliário. Várias secretarias criaram coordenações de Educação Infantil, que são mais subordinadas ao Ensino Fundamental.

Cenpec: Como você avalia a parte da Educação Infantil na BNCC [Base Nacional Comum Curricular] homologada em 2017?

Rita: Infelizmente a construção da BNCC foi afetada pela interrupção da gestão do governo federal em 2016, o que gerou significativas decorrências para o processo em andamento, alteração da metodologia e da concepção proposta. Claro que isso alterou as concepções de criança, de aprendizagem, de direito e atingiu a Educação Infantil. Por outro lado, a parte específica construída com base nas DCNEI, por especialistas da área, no diálogo com o coletivo de entidades e redes da Educação Infantil, apresenta avanços importantes na definição dos objetivos direitos de aprendizagem, na proposta de organização curricular por campos de experiências e no reconhecimento das especificidades dos bebês.

Cenpec: Como está a questão da articulação intersetorial no campo da Educação Infantil?

Rita: Ainda precisamos avançar. Existem outras políticas que precisam ser formuladas, criadas. Por exemplo, uma rede de creches e pré-escolas pode, sim, dar atendimento nas férias, mas não

3. Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* se constituem em um instrumento de autoavaliação participativa de unidades de Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Último acesso: setembro de 2018.

pode dizer que é Educação Infantil. Isso é um equívoco, pois esse tipo de atendimento não precisa de professor, não é para todas as crianças, é somente para quem quiser, não precisa estar em todas as instituições e deve envolver outras secretarias e profissionais, como os da Saúde, da Cultura, do Esporte. Principalmente, não pode ser feito com os recursos da Educação. O funcionamento noturno é outro exemplo. Como se implementa um currículo para uma criança que chega à creche às 22h e sai às 6h? Isso, no meu entendimento, não tem a ver com flexibilizar o horário na Educação Infantil – eu acho que o horário deve ser menos rígido. Se a mãe sai do serviço às 4h, ela poderia pegar o filho na creche às 4h, não precisa ser às 5h; e se ela entra às 9h, poderia levar às 8h e não às 7h. Quando se pede para a creche funcionar à noite, isso não é flexibilidade de horário, seria outra política. Não é demanda pela primeira etapa da Educação Básica. Então, esse diálogo é importante, e o município enfrenta essas questões. O Brasil tem a Rede Nacional Primeira Infância, uma parceria de diversas entidades para a defesa de políticas para essa faixa etária, mas o que seria uma política nacional de primeira infância? Uma articulação entre políticas setoriais ou outra política, com outras ações, programas e fontes de financiamento?

Cenpec: O diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem melhorado?

Rita: Não. É um desafio para o MEC e para os municípios. E é um desafio no qual temos investido pouco. Essa é uma das demandas que não conseguimos executar.

Cenpec: Como vocês trabalharam em relação à diversidade, tanto no âmbito de políticas de inclusão quanto na Educação Infantil no campo, na floresta e em grandes cidades? Houve algum tipo de trabalho específico?

Rita: Sim. Várias iniciativas, sempre compartilhadas com a Secadi [Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão] e as universidades. Fizemos a pesquisa sobre Educação Infantil no e do campo e constatamos que ela reproduz as discriminações que estão em nossa sociedade. A Educação no Campo é

um desafio na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Os problemas da relação campo-cidade, de terras, da reforma agrária, do latifúndio e do agronegócio refletem na escola.

A discriminação racial também não é uma questão que começa na Creche ou na Pré-Escola, porque ninguém nasce racista. Aprende-se isso na cultura, nas relações sociais. Ao mesmo tempo, em uma sociedade preconceituosa, a discriminação é maior quanto menos autônoma for a pessoa. Na Educação Infantil, ela passa pelo corpo, pelo toque físico e pelo nojo. As pesquisas mostram que as crianças negras são menos penteadas, beijadas e acarinhadas. Desenvolvemos o projeto Educação Infantil 100% Inclusiva para ampliar as matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Cenpe: Como você vê a atuação da sociedade civil em relação a essa etapa da escolaridade?

Rita: A Educação Infantil é uma área muito mobilizada, com uma característica importante: tem o MIEIB, um movimento nacional capilarizado, com pauta e reconhecimento de movimentos nacionais como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e de entidades como a Undime e a Uncme. Por outro lado, a sociedade civil – família, vizinhos – ainda fecha os olhos para os direitos das crianças. É preciso não desviar o olhar, denunciar e falar. Nossa sociedade ainda não escuta a criança que está gritando e sendo surrada; aceita e compra brinquedos de R\$ 1,99, sem nenhum temor de que sejam prejudiciais, perigosos; não exige qualidade do brinquedo; aceita, por exemplo, pagar uma mensalidade de 2 mil reais pelo atendimento na creche, mas não exige um professor habilitado para atender o bebê.

Cenpec: Em sua opinião, quais são os principais desafios da Educação Infantil no País?

Rita: Dois grandes desafios: qualidade e equidade. Existe uma relação entre Educação Infantil, pobreza e desigualdade que acarreta menos direito a essa etapa da escolaridade para os pobres, negros, população rural e filhos de pais menos escolarizados. Na política

de expansão, não basta crescer: tem de atingir as populações excluídas e esse é um desafio. Só abrir vaga não garante que o pobre consiga acessá-la, que a criança ribeirinha ou que mora no campo seja matriculada. É preciso planejar o crescimento com características capazes de absorver a população que é excluída, decorrente da situação de desigualdade em nosso País. Para atingir as metas do PNE, é preciso criar milhões de vagas e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade do atendimento. Não conseguimos resolver a qualidade das vagas que criamos desde a década de 1970 e agora vamos “abrir a torneira” de vagas sem enfrentar a qualidade? O acesso não pode estar desvinculado da qualidade e, nesse sentido, é importante que a Justiça e órgãos de controle exijam a vaga obrigatória com professor, proposta pedagógica e espaço adequado. Caso contrário, estarão abrindo mão da concepção de direito à Educação Infantil. Há um desafio grande, não basta acesso, são necessárias condições específicas que garantem a qualidade. Com cerca de 90% da população da faixa etária de 4 a 6 anos matriculada, coloca-se a exigência de inclusão de uma população para além da Educação. Quem ainda não teve acesso a esse direito está em uma situação que envolve outros fatores. Não adianta somente a Educação ter capacidade de ofertar. E há a questão da faixa etária de 0 a 3 anos, porque ainda não temos a especificidade dessa identidade. Além da vaga, da inclusão dos excluídos, nossa sociedade tem de produzir a compreensão do que é a Educação via dever de Estado com bebês. O que é isso? Não estou falando de orfanatos, de institucionalização de crianças, de família substituta, estou falando de desenvolvimento pleno, de processo educativo coletivo em espaço público. Não sabemos o que é isso como sociedade. Claro que temos especialistas, pesquisas maravilhosas, temos acesso ao conhecimento, mas como política pública isso não está incorporado na gestão, nas práticas, na organização dos espaços. Em outras palavras, há invisibilidade dos bebês no sistema educacional brasileiro.

Cenpec: E quais foram os principais avanços?

Rita: A institucionalização e a atuação do governo federal são significativas. O Fundeb, a política de avaliação e as diretrizes curriculares são avanços. Essas diretrizes são estratégicas para a práti-

ca e o debate referentes ao currículo. A questão da construção, da ampliação de vagas, do projeto arquitetônico, do investimento de 8 bilhões de reais em uma ação que é da União para financiar a ampliação de vagas no município. Ter a Educação Infantil pautada, hoje, na nossa sociedade, por parceiros como vocês e outros tantos é um avanço muito importante. Está pautada no Congresso, na Presidência da República, na mídia. Ter a Educação Infantil como uma ação do Plano de Aceleração do Crescimento [PAC] do País também é um avanço. Significa que o Brasil reconhece essa política como estratégica para o desenvolvimento, o crescimento e a justiça social. Essa questão não estava posta há apenas dez anos. A Educação Infantil avança porque é uma necessidade social muito grande, inquestionável, considerando as mudanças na estrutura da família, a complexidade da vida nos grandes centros urbanos, a compreensão do desenvolvimento humano e da infância. Uma coisa que chama a atenção quando discutimos com famílias é que o que elas mais querem é compartilhar o processo educacional. As famílias sentem muito medo e insegurança sobre o que é certo, sobre o que fazer em relação à Educação. Se a sociedade conseguiu explicitar essa necessidade social como uma demanda por Educação pública de qualidade, como dever do Estado, isso é um avanço histórico.

Compromisso prático com o ideal pedagógico

ENTREVISTA DE MAURÍCIO HOLANDA MAIA

*concedida a Antonio Augusto Gomes Batista
e Joana Buarque de Gusmão (2016).*

Figura central na história educacional de sucesso do Ceará, Maurício Holanda Maia foi secretário de Educação de Sobral (2003-2004), a 232 quilômetros de Fortaleza, secretário-adjunto de Estado da Educação (2007-2014) e também titular da pasta entre 2014 e 2016. Nessa trajetória, atuou na equipe de formulação e implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), que fez do Ceará um dos exemplos a seguir se o tema é regime de colaboração. Hoje, atua como consultor legislativo da Câmara dos Deputados e é requisitado com frequência para relatar as experiências do estado nordestino e debater em encontros sobre gestão educacional.

Quando a conversa envolve especialistas em alfabetização, é comum Maurício encontrar resistência ao reconhecimento dos bons resultados, o que o ex-secretário credita à falta de compreensão dos processos que conduziram a eles. Uma das “heresias” seria o fato de que a alfabetização no Ceará é avaliada por um teste de fluência em leitura, de um texto selecionado de acordo com determinada complexidade e com um tempo cronometrado. Ele não se abala. Inspirado por leituras como a do livro *Science set free*, do biólogo inglês Rupert Sheldrake, segue em frente, sempre como um bom questionador de dogmas.

Leitor voraz desde a infância, doutor em Educação brasileira e política educacional pela Universidade Federal do Ceará, onde também foi professor, Maurício tem profunda identificação e compromisso com a escola pública, porque dela é fruto e porque sabe que deve a ela o que é. Não apenas em relação a uma posição social, mas ao conjunto das disposições adquiridas na escola e dos esquemas que organizam seu modo de pensar e agir. Com 11 anos de idade, já havia lido toda a obra de Monteiro Lobato, disponível na escola em que estudava. Hoje, segue “viajando pelas mais diversas latitudes, longitudes, tempos e espaços. Sempre buscando a raiz do humano e uma visão mais clara de justiça”.

O trabalho como gestor foi influenciado por leituras como a do livro *A educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire (1921-1997). Maurício crê no poder da escola pública, mas desde que essa escola seja de qualidade e os alunos também se esforcem em alguma medida, para modificar, por meio do conhecimento, as trajetórias pessoais e sociais. Esforço e mérito seriam, para ele, categorias escolares, sempre tensionadas, como se verá na entrevista, por uma clara percepção das desigualdades de partida e da necessidade de busca de equidade.

Aliada a um forte senso prático e a uma grande criatividade, essa crença o anima a fazer o que é preciso para dar o mesmo que recebeu ao maior número de estudantes possível. Apesar de todos os esforços, como Maurício mesmo diz, um gestor tem sua ação limitada por um conjunto de restrições políticas, orçamentárias e humanas. Referindo-se à implementação parcial de escolas em tempo integral, diz frases como: “Sim, causaremos um problema de equidade”; “A balança da justiça penderá para um lado, mas pelo menos alguns – que são muitos – poderão ter suas vidas mudadas pelo acesso a escolas de excelente qualidade”.

Seu trabalho dos sonhos, diz Maurício, seria aquele em que pudesse conversar longamente com as pessoas, dentro de uma biblioteca. Enquanto a oportunidade não chega, uma tentativa seria mais ou menos como a que segue.

Cenpec: Ser gestor em estados do Nordeste dificulta a implementação de políticas públicas?

Maurício Holanda Maia: Talvez... Se, como nordestino, eu tomasse distância e olhasse para os fatores estruturais da economia da minha região, diria que somos todos pobres. Temos uma economia desmonetarizada, focada no consumo, concentrada em torno de poucas cidades, nas capitais. No interior, o estado e os governos municipais são os grandes empregadores e movimentadores de capital. Nessas condições econômicas, tendem a se reproduzir as práticas clientelistas e patrimonialistas que dão feição à cultura política nordestina e brasileira. Nisso também não somos diferentes. No entanto, algumas políticas sociais iniciadas no Ceará, como os agentes comunitários de saúde, na década de 1990, ou o Paic, recentemente, foram capazes de melhorar a situação da saúde e da Educação Básica. Então, eu não sei se essa especificidade existe em um nível realmente consistente ou se ainda são episódios isolados, derivados de atitudes e medidas de gestão pública diferenciadas da parte de políticos como Tasso Jereissati, Ciro e Cid Gomes. De toda maneira, bons exemplos repercutem no imaginário dos cidadãos, na cultura organizacional das burocracias do estado e na formação de quadros para a gestão pública, imagino. No que diz respeito às políticas educacionais, o Ceará se beneficia de um longo ciclo de cooperação estado-municípios baseada em critérios universais. Falo da superação parcial, mas já efetiva, da cultura política que leva os governos estaduais a lidar com os municípios unicamente em termos de prefeitos aliados ou inimigos. Trata-se, pois, de construir uma agenda capaz de relativizar a filiação partidária dos prefeitos de modo a garantir ampla articulação com os municípios em benefício da melhoria da oferta de Educação pública. Não conheço bem os antecedentes, mas vi de perto essa atitude desde 1995. Acredito que esse cenário foi acumulando confiança ou, melhor dizendo, capital social. Ex-secretários de Educação do Ceará foram grandes fiadores dessa atitude nas suas gestões. Antenor Naspolini, Sofia Lerche Vieira e depois com a Maria Izolda Cella de Arruda Coelho. Acho que, de 2007 para cá, demos um enfoque explícito e uma ênfase ainda mais forte a esse compromisso, certamente em cima de um alicerce sólido de

experiências anteriores que permitiram talvez andar mais rápido. E também devido ao fato de o então governador Cid Gomes ter sido, antes, gestor de Sobral, no interior do estado do Ceará. Aliás, uma gestão para Izolda e para mim.

Cenpec: Vamos falar sobre o Paic. Uma pesquisa realizada pelo Cenpec mostra que o programa contribui muito para a garantia de equidade, tendo beneficiado especialmente os municípios menores e os alunos mais pobres¹. É reconhecido por vários pesquisadores e instituições, inclusive o MEC, quando se inspira nele para lançar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [Pnaic]. Porém, ao mesmo tempo, é malvisto pelo campo universitário. A que você atribui essas críticas?

Maurício: Acho que há no Brasil um processo de ideologização da discussão nas faculdades de Educação que está deixando a universidade cega para determinados aspectos da realidade. Não estou dizendo, com isso, que todos devem elogiar o Paic, mas que seria bom se dispor pelo menos a conhecer mais para falar mal ou bem com consistência. Então, acho lamentável. Inicialmente, a crítica, explícita ou não, era: “Vocês estão treinando os meninos para saber soletrar, para saber dizer o bê-á-bá de uma forma mecanicista”. A única coisa a fazer era esperar o tempo passar para que provássemos que não era isso. Hoje está claro que o Paic tem ações de literatura e de formação de leitores. O resultado dos meninos em fluência cresce, os resultados nos testes padronizados crescem no 5º e no 9º anos. E as pessoas continuam a dizer que estamos treinando. Em um debate em uma universidade paulista me perguntaram como nós conseguíamos “treinar” os alunos para as provas. A minha resposta foi: “Olha, até onde eu sei, a seleção de vôlei é medalha de ouro porque treina pra caramba, mas infelizmente não temos capacidade gerencial para treinar centenas de milha-

1. Entre 2007 e 2011, o Ceará mais que dobrou o percentual de alunos que atingiram 200 pontos ou mais na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sendo que as crianças de menor poder aquisitivo apresentaram maior crescimento. Mais informações da pesquisa podem ser acessadas no *Boletim Educação & Equidade*, n. 2, disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/boletim/boletim02/>>. Último acesso: setembro de 2018.

res de crianças”. É uma resposta tosca, à altura da má vontade da pergunta. Sinceramente, se tratarmos as coisas nesses termos, eu poderia argumentar que as escolas particulares tidas como melhores do País fazem exatamente isso, treinar, e é nelas que a grande maioria dos professores das faculdades de Educação que criticam o Paic matriculam seus filhos. A verdade é que a questão não fica bem colocada se o fazemos em termos de um antagonismo entre treinar e educar. A pergunta que faço quando há crítica explícita de setores da universidade ao trabalho de Sobral e ao Paic é: será que quem critica se deu ao trabalho de verificar o que está sendo feito? Ou está criticando por ouvir falar, negando a experiência em bloco? Eu acho que seria muito benéfico discutir para valer mesmo. Mas não tenho essa sensação com as críticas que ouvi até agora.

Cenpec: Em relação às críticas que afirmam que há redução curricular, como você se posiciona? Houve uma opção em focalizar saberes elementares, aqueles fundamentais para que os alunos dos anos iniciais possam prosseguir os estudos?

Maurício: Análises antigas, com dados do Saeb de 1995, 1997 e 1999, mostravam que, em média, os professores da escola pública cumpriam apenas metade do programa dos livros didáticos. Isso sim é redução curricular. Nas escolas públicas, quando não se consegue ir muito além do *to be* nas aulas de inglês, não é redução curricular? Agora, se eu, honestamente, declarar que vou fazer menos do que eu desejava, mas que vou fazer de fato, sou criticado por propor redução do currículo. Acho isso irracional, tolice. Não existe maior redução curricular do que não garantir que o menino se alfabetize. Essa é a maior redução curricular que pode existir e é a que existe ainda hoje no Brasil, produzindo 30% de alunos sem as competências mínimas no final do 3º ano, aos 8 anos de idade. Isso vem sendo tratado quase com indiferença por importantes setores da academia. Nesse sentido, a resposta para sua pergunta é: sim, houve. Não se conserta de uma só vez o que está errado há décadas ou séculos. Primeiro trata-se de parar de “fazer de conta” para fazer de verdade e o melhor possível. Isso significa também ter um compromisso prático e ético entre um ideal e um ideário pedagógico, que devem sempre iluminar o horizonte, e uma lei-

tura realista das condições de atuação e saber, e quais passos dar primeiro para ser capaz de andar mais rápido no futuro. Nesse sentido, é importante dizer o que é imprescindível, quais as metas e como vamos medir os resultados. É razoável considerar que, talvez, as escolas terminem fazendo opções pragmáticas em torno do que vai cair na avaliação. Esse tipo de acomodação acontece, mas em vez de negar a avaliação, o remédio é estar atento a ela para ir corrigindo. Francamente, acho que, depois de consolidada a competência de alfabetizar até 7 anos, o currículo de 3º, 4º e 5º anos, que corresponde mais ou menos a 8, 9 e 10 anos de idade, melhorou justamente por poder iniciar em uma base muito melhor.

Cenpec: Vocês fizeram ajustes nas expectativas de desempenho ao longo da implementação do Paic?

Maurício: Sim. Em Sobral, nas primeiras avaliações de alfabetização, era considerado alfabetizado quem sabia ler palavras isoladas; depois, só quem conseguia ler um texto com fluência. Ler um texto fluentemente é uma condição para a inteligência funcionar. Se eu ler uma frase no tempo natural de fluência, leio o texto inteiro e consigo entendê-lo. É a condição para depois pegar um pequeno texto sobre descobrimento do Brasil, por exemplo, e entender. Essa experiência dá a chave para pensar em uma maneira de ter acúmulos gradativos de qualidade. No Paic, teve um ano em que decidimos aumentar o nível de dificuldade das questões: a proficiência caiu e depois voltou a crescer, mas já com um critério mais rigoroso. Tem de ter sempre em mente que o conjunto de estratégias para um ano pode precisar ser revisto no ano seguinte. O próprio funcionamento do programa causa respostas que vão mudar o cenário e pedir novas equações. Também mudamos a forma de calcular o resultado: em vez de usar apenas a média dos alunos de uma escola, passamos a calcular os índices de um modo que faz as escolas se preocuparem com a equidade, ou seja, que todos os alunos aprendam o suficiente. Então, procuramos garantir que se aprendesse a ler e escrever com fluência. Conseguimos? Pois bem, vamos agora pensar na matemática. Quando avançarmos mais um pouco na aprendizagem da leitura e da matemática, chegará a hora de trazer o desafio da Educação científica das crianças. A propó-

sito, já deveríamos pensar em outro tipo de medição, que avalie mais do que língua portuguesa e matemática.

Cenpec: Nos anos 1980 e em parte dos 1990, houve certo desapontamento com as políticas curriculares. O raciocínio predominante era de que seria mais eficaz usar a avaliação como vetor de mudanças curriculares para trazer mais impacto na alteração de práticas pedagógicas. Você concorda?

Maurício: Eu dou pouca importância a documentos curriculares. Mudança curricular, valendo de verdade, é mudança de conteúdo e de metodologia operada pelo professor junto aos alunos. Então, para ter mudança curricular efetiva, que de fato saia do papel, é preciso considerar duas coisas fundamentais. Primeira: em que condições os professores lecionam? Lembremos que o professor aprendeu a dar aulas, desenvolveu um saber prático da profissão, e mudar o jeito de trabalhar dá trabalho. Então, se mudança curricular significa dar mais trabalho para o professor, pergunte-se quais são as facilidades, os incentivos e os apoios que serão oferecidos para que ele responda a seu apelo. É preciso sentido, motivação e facilidades concretas para que o esforço adicional para a mudança não vire uma fonte de frustração. A segunda consideração: é preciso acreditar na mudança. Até aqui, os documentos curriculares foram produzidos por pequenos grupos de especialistas que, após consolidar uma consulta mais ou menos ampla numa proposta, vai “vender a ideia” para toda a massa dos outros professores que não tiveram a sorte de ter sido chamados para conversar. Por que esses outros professores iriam acreditar nessa mudança? Isso não é só em relação à cultura do professor, também é em relação à cultura dos pais. Quantos casos ouvimos de escolas particulares ou públicas que tentaram inovar em sua abordagem de construção do conhecimento e os pais reagiram com dúvida e desconfiança porque aquela escola não ensinava mais do jeito como eles próprios aprenderam? É preciso analisar onde você está querendo provocar a mudança, qual o contexto, e refletir por que trazer elementos novos para aquele ecossistema. Não estou falando que tem de sair perguntando a opinião de todo mundo sobre todas as coisas. Mas temos de conversar calma, longa e seriamente com quem tem mui-

to a ver com a mudança proposta. Meios para isso existem de sobra. Tempo também haveria, se entendêssemos que essa é uma construção que só se faz com tempo e se dêssemos o tempo necessário.

Cenpec: De seu ponto de vista, para que serve a avaliação sistemática da rede?

Maurício: Inicialmente, em Sobral, a avaliação era uma maneira de monitorar metas e dar transparência e responsabilidade. É importante divulgar os resultados dos nossos esforços em garantir aprendizagem para esses meninos. Para tanto, precisamos avaliar. Avaliação padronizada não é nenhum abuso autoritário, é uma medida relativa, com que todos podem ser avaliados razoavelmente. Eu imagino que, aqui ou na Finlândia, se disser que os professores serão avaliados em função de resultados A, B ou C, a prática desse profissional vai responder em alguma medida a esse sinal. Mas também acredito que essas avaliações serão tanto melhores quanto mais elas forem discutidas com os professores e qualificadas com base nas muitas ressalvas que eles mesmos fazem aos instrumentos de medida e nas considerações deles a respeito do contexto dos alunos avaliados.

Cenpec: Vocês discutiram as avaliações com os professores?

Maurício: Em parte. Em Sobral, houve um processo de aperfeiçoamento dos critérios para premiação de escolas. Foi um aprendizado importante. Acho que no Paic já há maturidade para começar a incluir aspectos técnicos e sociais da avaliação. Por exemplo, reunir professores do 5º ano de um município, mostrar os resultados dos alunos e propor que questionem, levantem pontos relevantes, significativos e consistentes para esse resultado. No que ele não é bom? No que ele pode ser melhor? O que mais podemos avaliar? Outro exemplo era a discussão legítima sobre avaliação de desempenho que cheguei a enunciar em conversas com o sindicato, isso já no Ensino Médio. Eles diziam: “Ah, não é justo você comparar o trabalho que eu consigo fazer na minha escola, aqui na periferia de Fortaleza, com o trabalho que minha colega consegue fazer na escola do centro”. Então, como é que vamos comparar? Eu provocava: “E comparar você com você mesma no ano anterior é justo?”

Pois então, vamos conversar sobre isso, vamos descobrir outras formas de medir”. Já pensou que maravilhoso, daqui a dez anos, as medidas de desempenho estarem muito além da medida padronizada de língua portuguesa e matemática da escala do Saeb? Isso só vai acontecer se abrir esse diálogo com os professores, que são os que mais entendem dessa questão na ponta. Contudo, se o avaliador olha para o professor pensando que ele está sempre buscando uma justificativa para não oferecer um bom resultado, e o professor olha para o avaliador e diz “Esses caras estão sempre buscando uma forma de dizer que eu não faço bem o meu trabalho”, não tem como chegar a um patamar mais qualificado de discussão sobre avaliação de resultados. Ainda caminhamos muito pouco nessa direção.

Cenpec: Enxerga-se, no trabalho cearense, um elemento de teoria de mudança que é a mobilização relacionada à criação de motivação para a mudança. São dois exemplos. O primeiro é descobrir um mote que crie a mobilização, algo que una a comunidade escolar e o conjunto da sociedade em torno de uma causa: no caso do Paic, que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa; no caso do Ensino Médio, a campanha para que todos os estudantes façam o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio]. O segundo exemplo é o Prêmio Escola Nota 10². Certamente, os recursos que a escola recebe pesam, mas a cerimônia de premiação é uma festa, uma celebração das escolas. A natureza simbólica parece pesar mais do que a questão do ganho financeiro. Você poderia comentar essas questões?

Maurício: Eu acho isso importante, sim. Mas, antes, uma ressalva. Quando se diz “teoria de mudança”, dá a impressão de que alguém tinha pensado nisso e planejado tudo com antecedência, mas não é assim. Os diversos temas, estratégias e formas de abordagem se

2. O Prêmio Escola Nota 10 é outorgado para escolas de 2º e 5º anos do Ensino Fundamental com bons resultados na alfabetização e na aprendizagem da leitura e escrita de seus alunos. As escolas vencedoras prestam assessoria para escolas com baixos resultados. Ambos os conjuntos de escolas recebem recursos financeiros para implementação de projetos educativos e distribuição entre seus profissionais.

organizaram em torno de uma meta, de uma consideração pelas práticas existentes e de princípios e valores que questionavam o *status quo*. A emergência de cada uma das soluções é muito situacional e, por vezes, circunstancial. Mas, sem dúvida, se pensarmos *a posteriori* sobre o que podemos aprender com a experiência vivida, faz todo o sentido dizer que uma teoria de mudança precisa pensar em como comunica e mobiliza. A primeira coisa é que um mote precisa traduzir uma meta. Essa meta precisa ser clara. Ela pode e deve ser formulada mobilizando um sentimento de nobreza, de generosidade das pessoas, de compromisso social. Mas ela também deve ser mensurável e expressa em resultados facilmente compreensíveis. Precisa ainda de acompanhamento, inclusive de medidas intermediárias, porque não faz sentido esperar o fim do ano para medir e o começo do ano seguinte para descobrir o que não conseguiu. Finalmente tem essa dimensão da celebração, do prestígio, o que é bom. No caso do Ensino Médio no Enem, fico ainda mais impressionado, porque creio que identificamos o processo que é capaz de unir alunos, professores, gestores escolares, técnicos e dirigentes da Secretaria de Educação, além de pais, ex-alunos e autoridades municipais em torno de um objetivo síntese: fazer o Enem e conseguir entrar na universidade pelo Sisu [Sistema de Seleção Unificada] ou Prouni [Programa Universidade para Todos]. Em 2017, em plena greve e com escolas ocupadas, a comunidade escolar garantiu inscrição massiva no Enem. Isso diz muito.

Cenpec: A seguinte ideia está presente no Paic: “Toda criança pode aprender, independentemente do nível social”. Defende-se ainda que não pode haver a desculpa de nível socioeconômico. Porém, parte dos gestores públicos reage ao discurso sociológico e ao professor que traz a dificuldade de trabalhar em uma região de alta vulnerabilidade. Como você lidou com isso?

Maurício: O argumento sociológico de que determinadas condições socioeconômicas causam maiores dificuldades na aprendizagem de um determinado grupo de crianças é real. O problema é que durante décadas isso vem sendo utilizado no Brasil para justificar que a escola pública seja péssima e que os pobres não aprendam. Esse argumento extrapolou tanto que, para que ele vol-

te para o devido lugar, precisamos ter uma recusa enfática a ele. Não é razoável abstrair que todas as crianças submetidas a uma situação de extrema precariedade vão poder aprender de maneira igual aos outros sem apoios maiores, mas é perverso deixar que esse raciocínio naturalize um estado de coisas em que a escola pública tem sido demissionária de sua responsabilidade, de sua razão de existir.

Cenpec: Esse é o caso das dificuldades que vocês encontraram em Fortaleza para melhorar os níveis de qualidade e equidade? Há relação dos resultados com os efeitos de uma metrópole?

Maurício: Acho que o ambiente das periferias paupérrimas das grandes metrópoles tem um peso imenso nisso. Mas não é só renda. Qual é a forma de relações parentais que predomina nesse ambiente? Como é o cuidado dado pelo pai e pela mãe? São muitas questões que as políticas precisam começar a incorporar.

Cenpec: Os dados mostram que a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Ideb] no Ensino Fundamental 2 do Ceará foi maior que a dos outros estados do Nordeste. Em 2015, chegou a 4,5, ultrapassando a média nordestina, de 3,7, e a brasileira, de 4,2 [o índice dos demais estados varia de 3,1 a 3,9]. A que você atribui essa melhora?

Maurício: A tentação imediata é dizer que isso é resultado direto do Paic, que a melhoria da alfabetização já produziu uma nova geração, mais bem preparada, que está chegando ao 9º ano. Mas não é tão simples assim. Há muitos fatores. O foco, a atenção e os esforços da escola e do professor têm de se repetir a cada ano para cada uma das séries. Nesse quesito, acho que o Paic já lançou bases sólidas até o 5º ano, mas não me parece suficiente para explicar o resultado do 9º. Outra hipótese é que tivemos, nas redes municipais, um efeito de melhoria gerencial, que o senso de responsabilidade da escola com o resultado dos meninos deslocou-se do 5º ano para o Fundamental 2. Acho que essa melhora vem da conjunção de tudo isso: a geração que chega melhor ao 6º ano, a cultura organizacional e de gestão pedagógica que transbordou e, mais recentemente, a ampliação das ações do Paic para essa etapa.

O Brasil também vem crescendo. Acho que tem uma coisa da onda nacional também.

Cenpec: Há políticas municipais para o Ensino Fundamental 2?

Maurício: Não tenho informações atuais e detalhadas. Tem Sobral, que há bastante tempo vem avaliando e premiando. A metodologia que eles tinham desenvolvido para alfabetização até o 5º ano já se estendeu do 6º ao 9º ano. Tem um município perto de Fortaleza – Eusébio –, do qual ouvi falar, que já transformou toda a rede em tempo integral. Muitos, inclusive Fortaleza, estão ampliando a oferta de tempo integral nessa etapa. Deve haver muitas outras iniciativas das quais não estou a par. Há muita criatividade e competência nas equipes municipais. Olhamos também para a segunda etapa do Ensino Fundamental de outro ponto de vista, complementar e convergente. Colaboro em um programa de governo, o Ceará Pacífico, que olha para todas as dimensões do fenômeno da violência e suas consequências, desde a redução de homicídios, passando por Educação prisional, segurança comunitária e sistema de medidas socioeducativas até cultura de violência contra a mulher, abandono escolar e *bullying*. Buscamos caminhos para a redução das ocorrências e atenuação da cultura de violência, procurando nos apropriar de conceitos e fazer experimentos com segurança cidadã, práticas de mediação e justiça restaurativa, integração e intersectorialidade dos serviços públicos, fortalecimento comunitário. O que percebo é que tudo isso tem muito a ver com escolas boas, com capacidade de conversar com a juventude e, de modo mais específico, com um olhar focado nessa etapa, pois as turbulências na história de vida da maioria dos jovens em conflito com a lei se prenunciam nos sinais que ocorrem entre 12 e 15 anos na trajetória escolar deles.

Cenpec: O ensino integral seria a solução nesse caso?

Maurício: Para mim a etapa prioritária para tempo integral são os anos finais do Ensino Fundamental, a hora em que os meninos questionam as regras familiares e escolares e, às vezes, rompem com a autoridade dos adultos, como os pais e os professores, em benefício de seus pares. Implantar o integral com os alunos aos 11,

12 anos, em um processo pedagógico capaz de ressignificar a experiência de estar na escola, valorizando as relações com os colegas, com a escola e com o saber, é muito virtuoso e poderoso.

Cenpec: Das quatro redes estaduais que o Cenpec estudou na pesquisa Políticas para o Ensino Médio: o caso de quatro estados, a cearense é a que apresenta o maior efeito na população de alunos em período integral, ou seja, que tem tido maior resultado de desempenho nos alunos, apesar de o nível socioeconômico dos estudantes ser o mais baixo do universo pesquisado. A que você atribui isso?

Maurício: Acredito que se aprende melhor os conteúdos do Ensino Médio quando estão vinculados à ideia de um desempenho concreto na sociedade como profissão, mesmo que o aluno não vá segui-la. No fundo, é o que o pessoal da sociologia marxista da Educação e do trabalho defende, apesar de criticar essas escolas. Eles dizem que o trabalho é o princípio educativo em [Karl] Marx. É no trabalho realizado que o homem constrói conhecimento. Mas eles criticam a Educação profissional na escola brasileira porque seria alienada e alienante, uma vez que estaria apenas adestrando trabalhadores. Há coisas válidas nessas análises, mas não vejo assim. Se nem em épocas ditatoriais a escola consegue adestrar trabalhadores, quiçá em uma sociedade em que há liberdade de expressão. Pedagogicamente, aprender biologia pensando que eu vou ser enfermeiro é muito mais significativo do que aprender biologia para aprender o nome de algo que talvez caia no Enem. O fato de o Ceará ter optado por um modelo de escola em tempo integral profissional nunca me incomodou, mas acho que não devia ser uma oferta exclusiva. Tem aluno que quer apostar no propedêutico e estudar 12 horas por dia para ser aprovado em medicina. Então, por que nessa escola não pode ter uma turma propedêutica? Mas uma coisa boa que conseguimos implantar nessas escolas é a ideia de protagonismo e de responsabilidade dos estudantes por si mesmos. O jeito como as escolas são não é exatamente o que eu queria, mas isso é que é aprender a ser gestor público, aprender a implantar as ideias dos outros [risos] e se sentir gratificado em contribuir com algo que não é seu projeto, mas que tem um apurado positivo.

Cenpec: Qual é o critério para ingresso na escola profissional? Por que foi criada uma seleção?

Maurício: São as notas constantes no histórico dos anos finais do Ensino Fundamental. Se fizéssemos provas, agravariamos muito a seletividade, repetiríamos o que acontece nos institutos federais de Educação: há seis candidatos para uma vaga e será um menino de uma escola particular boa que vai pegá-la. Se você usa algo aleatório como sorteio ou ordem de chegada, talvez seja justo, mas não é virtuoso. Então pegamos as notas do histórico do 6º ao 9º ano. Por quê? Porque não importa se a escola é mais ou menos boa, mas se as notas foram boas, ou seja, dentro do que foi oferecido para aquele aluno, ele se esforçou e fez o melhor possível, pode ser selecionado. É objetivo, mais meritório do que o sorteio e menos excludente do que a prova de conhecimentos. Além disso, dá um sinal muito interessante para os meninos do 6º ao 9º anos: existe perspectiva de estudar na escola profissional, então, comece a levar a sério os estudos desde já. Acho que isso pode produzir comportamentos mais virtuosos para um grupo muito grande, inclusive para meninos que, mesmo que não entrem, terão aprendido mais do que se não houvesse esse sinal.

Cenpec: O que você tem a dizer sobre a medida provisória do Ensino Médio [publicada em 2016 e que propõe a reforma desse segmento]?

Maurício: O fato de ser uma medida provisória tira toda a legitimidade da alegação de que o tema foi amplamente debatido. Não foi e, mais importante, não acho que foi debatido da maneira mais adequada. Isso tem a ver, entre outras coisas, com a pressa na proposição de mudanças curriculares e com a forma muito peculiar com que nós nos relacionamos com a ideia de lei no Brasil. As pessoas pensam que as leis vão modificar a realidade, mas elas não vão. Aqui, leis, ou pelo menos leis que acenam com a promessa de melhoras na área social, no máximo conseguem garantir que o assunto continuará na agenda política, que os grupos de *advocacy* do tema continuarão tendo motivos para defender sua bandeira. Ou seja, alguém vai continuar tendo mote e motivo para reclamar do Estado, porque a lei tal diz que é dever do Estado fazer isso e aquilo e ele ainda não fez. Não estou desqualificando as razões nem a

racionalidade dos que operam com essas regras. O fato é que ainda não temos regras melhores para o jogo democrático, mas desse jeito tem muita ilusão e frustração. Voltando à medida provisória, o traço mais evidente foi a retirada de obrigаторiedades, o que em si não é ruim. Seria ótimo se fosse expressão de confiança na capacidade de autorregulação dos sistemas educacionais, mas não é. Outra coisa é que se, infelizmente, precisa haver obrigаторiedade em lei para que se ensine filosofia, sociologia e artes, a retirada da obrigаторiedade realmente é lida como risco de extinção dessas disciplinas. Eu diria que perdemos mais uma oportunidade de tratar do necessário ajuste curricular do Ensino Médio de modo inteligente e democrático. Os acordos de que precisamos poderiam estar sendo construídos não como lei, mas como debate, como estudo, como experiências para serem feitas e compartilhadas. Tudo isso poderia estar sendo feito com uma discussão muito democrática com os cidadãos que têm especial interesse por isso: os alunos. Poderia ter havido um grande processo de reflexão no Brasil utilizando ferramentas de informática, consultas, participação em fóruns virtuais, chamando os meninos para a conversa. Não se consegue mudar currículo no Brasil sem uma base social. Nesse caso, a base tinha de ser os alunos. São eles que sabem o que querem e já sabem se expressar. A voz do aluno é imprescindível, porque o professor, sozinho, não resolve essa equação. O professor dirá que o currículo está inflado e que precisa de mais tempo para as aulas, por isso outras disciplinas, que não a dele, deveriam ser reduzidas. Daí a pressa e a pressão por respostas que deem a impressão de que o assunto foi resolvido é muito forte, mas esse alvoroço é seguido de imobilidade. Sou a favor de flexibilização e diversificação para que alunos escolham itinerários, mas tudo isso poderia ser uma construção real e discutida, em vez de mais uma luta em que vence quem consegue ser mais autoritário.

Cenpec: Qual é sua avaliação das provas do Enem?

Maurício: É muito forte ver que todos os atores de uma rede educacional, desde sindicatos docentes a associações de funcionários da Secretaria de Educação, são capazes de superar ou suspender diferenças em torno de um objetivo unificador, que é fazer com

que todos os alunos façam o Enem. Um conjunto de medidas de favorecimento do acesso ao Ensino Superior foi capaz de mudar a crença de centenas de milhares de alunos da escola pública brasileira. O Enem/Sisu não seria o que é se estivesse dissociado da ampliação das vagas na rede federal, do acesso a vagas públicas em instituições particulares via Prouni e, sobretudo, da lei de cotas sociais. Mas o Enem é, em si, uma grande conquista para a Educação brasileira. Do ponto de vista metodológico, é um instrumento de aferição de conhecimento, uma prova, no mínimo igual, mas acho que muito superior, a qualquer prova de vestibular que uma universidade individual possa vir a fazer. Também é uma avaliação que os estudantes pobres dos mais longínquos rincões do País podem fazer se inscrevendo pela internet e comparecendo a um local de prova situado a uma distância razoável de sua moradia. Isso é altamente inclusivo. Quem deixa de lanchar para pagar a passagem de ônibus ou não se inscreve em exames vestibulares porque não tem a grana da viagem e da taxa de inscrição sabe avaliar o que estou dizendo. Finalmente, ao fornecer uma nota que é base para a competição por uma das mais de 100 mil vagas federais e estaduais pelo Sisu, além do Prouni, o Enem aperfeiçoa o caráter meritocrático e competitivo de um sistema que já deixava de fora largos contingentes por falta de condições econômicas. Estou muito temeroso com sinais vindos do Ministério da Educação e de intelectuais próximos ao *establishment*. Tenho ouvido críticas ao Enem, ao que parece, bem-intencionadas, de que a participação dos alunos pobres ainda é limitada. Ora, então trabalhem propostas para ampliá-la. No Ceará, temos muitas ideias para oferecer. Outro argumento que ouvi é de que alunos de regiões ricas estariam tomando vagas de alunos das próprias regiões pobres. Até onde sei, isso não bate com os dados das instituições federais localizadas no Ceará. Se fosse esse o caso, enfrentaríamos a realidade. Não queremos esse tipo paternalista de reserva de mercado de vagas das instituições localizadas em nosso estado para alunos medianos de nosso estado. Que venham os “manos” de outros lugares do Brasil. São bem-vindos. Talvez me engane, mas penso que meus argumentos aqui representam bem o espírito de sonho e de crescente autoconfiança dos alunos da escola pública de Ensino

Médio do Ceará. Temo que o Enem/Sisu esteja sob ataque, de que nos próximos anos o Enem já não seja o mesmo, e que o MEC desmonte a sistemática que possibilitou a tantas pessoas entrarem na maratona e a tantos jovens pobres, que não teriam chances, romperem a barreira e ingressarem nos mais diversos cursos, nas mais diversas universidades e institutos públicos e particulares dos muitos estados brasileiros.

Gestão pública: o desafio, o planejamento e a entrega

ENTREVISTA DE MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

*concedida a Joana Buarque de Gusmão
e Gustavo Paiva (2018).*

A professora e socióloga Maria Helena Guimarães de Castro é grande conhecedora dos meandros da gestão educacional do Brasil. Esteve no primeiro escalão do Ministério da Educação (MEC) de 1995 a 2002, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso [1995-1998 e 1999-2002], e em 2016 e 2017, durante o governo de Michel Temer. Foi secretária de Educação de Campinas, do Distrito Federal e do estado de São Paulo. Viveu de perto – e ajudou a formular – várias transformações da política educacional brasileira. Reorganizou o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), integrou a equipe gestora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), lançou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), colocou o Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Mais recentemente, como secretária-executiva do MEC, pilotou a proposição da reforma do Ensino Médio e encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Respeitada por pares de diversas matizes políticas, Maria Helena afirma que, hoje em dia, a negociação mais difícil na área da Educação é a que envolve o Congresso Nacional. Na tramitação da reforma do Ensino Médio, preferiu deixar a tarefa de convencer os deputados com dois colegas, segundo ela, mais preparados para a missão, o então secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares (atual ministro), e o próprio ministro Mendonça Filho (candidato ao Senado em 2018). Maria Helena cuidou de defendê-la na imprensa. “O Congresso mudou muito desde o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso [FHC]. Hoje, a conversa com os parlamentares é mais difícil do que com os sindicatos”, afirma. Para ela, a Câmara tornou-se um espaço institucional de negociação de interesses corporativos com grande poder de pressão.

Braços direito e esquerdo do ex-ministro Paulo Renato Souza (1945-2011) – nas palavras dele –, Maria Helena sempre esteve imersa no debate político e hoje é considerada o principal quadro do PSDB na área da Educação. Teve duras negociações com as universidades quando secretária de Educação Superior do MEC e embates calorosos com os sindicatos paulistas em sua passagem pela secretaria do estado. Nada que a amedrontasse. “Meu avô era militante do Partido Comunista, e meu pai, filiado à União Democrática Nacional [UDN]. Divergências políticas sempre foram presentes em meu ambiente familiar”, conta ela, que gosta de ler jornais, sobretudo reportagens sobre políticas sociais. Os pais ficavam impressionados com seu interesse, desde cedo, por estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em especial os que tratavam de analfabetismo, pobreza e desigualdades sociais.

Leitora assídua e encantada com o cinema desde a infância, Maria Helena também gosta de dançar e fazer caminhadas no tempo livre. Na juventude, ficou tocada com *Memórias de uma moça bem-comportada*, de Simone de Beauvoir (1908-1986), e *Memórias do cárcere* e *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (1892-1953), conterrâneo e conhecido de seu avô, que presenteou a neta com a obra completa do escritor alagoano. Hoje, uma pilha de livros aguarda, ao lado de sua cama, a leitura da última página de uma biografia do escritor russo Liev Nikoláievich Tolstói (1828-1910).

“Nossa relação com as pessoas consiste em discutir com elas

e criticá-las. Foi isso que me afastou, por vontade própria, de toda minha vida social”, diz o professor Eberhard Isak Borg, na cena inicial do primeiro filme a fascinar Maria Helena em sua juventude, o drama psicológico *Morangos silvestres*, do cineasta sueco Ingmar Bergman (1918-2007). Em oposição ao protagonista, que descobre os benefícios da vida social nos momentos finais de sua trajetória, Maria Helena sempre buscou o contato com as pessoas. Ela adora “jogar conversa fora” com os amigos, passar tempo com os netos, conversar com desconhecidos, viajar, comer bem e conhecer coisas novas. Mas a paixão maior, diz ela, é ajudar a melhorar a Educação brasileira. Confira na entrevista a seguir.

Cenpec: Você foi professora de ciência política. Como chegou à área da Educação?

Maria Helena Guimarães de Castro: Eu fui pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp [NEPP– Universidade Estadual de Campinas], criado em 1983, que tinha como principal objetivo fazer avaliação de política social. Lá, eu coordenava uma publicação, o *Relatório sobre a situação social do País*, com Sonia Draibe, diretora do NEPP. Participavam dos trabalhos professores e pesquisadores da Unicamp de diferentes áreas, como saúde, Educação e economia. As pesquisas eram sobre políticas nacionais e regionais. Eu participava de uma pesquisa de avaliação das políticas de saúde e de Educação no estado de São Paulo e fui me envolvendo cada vez mais com esses temas. Cheguei até a dar uma consultoria para a Organização Panamericana de Saúde, para a implantação do Sistema Único de Saúde [SUS] e, na Educação, durante a Assembleia Constituinte, em 1987, participei de grupos de trabalho que assessoravam os deputados na discussão a respeito das políticas da área. Em 1990, fui consultora do Unicef [Fundo das Nações Unidas para a Infância] e contratada para fazer um estudo sobre meninos de rua relacionado ao Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]. Também fiz pesquisas sobre Educação Infantil. Nessa mesma época, o secretário de Educação de São Paulo, José Aristodemo Pinotti (1934-2009), solicitou ao NEPP uma avaliação sobre a descentralização da Educação no estado. Participei da

coordenação dessa pesquisa no final dos anos 1980 e, em 1992, fui convidada pelo candidato à prefeitura de Campinas, José Roberto Magalhães Teixeira (1937-1996), o Grama, para coordenar o programa de governo na área social. Ele venceu e me convidou para assumir a Secretaria Municipal de Educação. Antes de me tornar secretária, fiz um trabalho sobre a organização dos Conselhos Municipais de Educação. Os estaduais já existiam, mas os municipais estavam começando. Nesse período, a Educação Infantil deixou de ser coordenada pela Assistência Social e passou para a Educação. Em 1994, fui eleita presidente nacional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação [Undime]. Fiz uma aliança com o PT, a Edla de Araújo Lira Soares, de Pernambuco, foi minha vice, e o Binho Marques [então secretário de Educação de Rio Branco, Acre] integrou o conselho fiscal.

Cenpec: Como você se aproximou do governo federal?

Maria Helena: Em 1995, Fernando Henrique Cardoso candidatou-se à presidência da República, e Paulo Renato Souza [1945-2011], ex-reitor da Unicamp, coordenava o programa de governo. Ele me chamou para trabalhar no grupo de Educação e política social, coordenado por Ruth Cardoso [1930-2008]. A equipe tinha várias pessoas muito próximas: Bia Cardoso; Iara Prado, que trabalhava na Secretaria Estadual de Educação; Gilda Portugal, da Unicamp; Helena Sampaio, orientanda da Ruth; e Eunice Durham, minha professora no doutorado na Universidade de São Paulo [USP]. Aliás, larguei o doutorado para ficar no governo. Minha pesquisa era uma comparação entre a descentralização da Educação e da Saúde. Mas não tive condições de continuar, pois o trabalho na campanha era muito puxado. Havia outras pessoas envolvidas, como os cientistas políticos Leôncio Martins Rodrigues e José Álvaro Moisés, ambos da USP, e Vilmar Faria, da Unicamp. Foi um trabalho especial com um grupo privilegiado. Participei de várias campanhas depois, mas esse grupo do primeiro governo FHC considero ser o que formulou o melhor programa de Educação. A coordenação da redação final foi de Eunice Durham, com quem trabalhei diretamente. Basicamente, quem ficou com a mão na massa fomos a Eunice, o Vilmar Faria e eu.

Cenpec: Você continuou como secretária municipal da Educação de Campinas?

Maria Helena: Não só continuei como ainda era presidente da Unidime. Particpei ativamente da Conferência Nacional de Educação [Conae] na época do então ministro Murílio Hingel, em 1994, e ajudei a organizar vários seminários nacionais de Educação. Quando o Fernando Henrique foi eleito, o [André Franco] Montoro [1916-1999] começou a me pressionar para eu ir a Brasília. Eu dizia que não iria de jeito nenhum, tinha meu marido, filhos e a família toda em Campinas. Em dezembro, o Paulo Renato foi designado ministro da Educação [1995-2002]. Ele preferia a área econômica e pretendia ser ministro de Planejamento, já que havia sido coordenador geral do programa de governo de Fernando Henrique. Foi uma passagem muito difícil. Mas acabou apaixonado pela Educação e foi um ministro excepcional. Quando assumiu o Ministério, me ligou: “Agora a senhora tem de ir para Brasília, não aceito desculpas. Vou ligar para o [prefeito] Grama e dizer que exijo que você vá para nos ajudar a organizar tudo”. Foi o que ele fez. O prefeito “autorizou” minha ida, mas eu precisava primeiro saber se minha família concordaria. Não era o prefeito que ia decidir! Acabei indo. Paulo Renato marcou uma reunião no Cebrap [Centro Brasileiro de Análise e Planejamento] entre o Natal e o Ano-Novo.

Cenpec: Quem estava nessa equipe?

Maria Helena: Eunice Durham como secretária nacional de Políticas Educacionais; Décio Zagottis, da USP, como secretário de Ensino Superior; Abílio Baeta Neves, reitor da UFRGS [Universidade Federal do Rio Grande do Sul], como presidente da Capes [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]; e Iara Prado, como secretária de Ensino Fundamental. Não havia ainda a Secretaria de Educação Básica [SEB]. Estavam também Pedro Paulo Popovic, que ficaria com a área de Educação a distância e novas tecnologias; Gilda Portugal, como assessora direta do Paulo Renato; e participou da reunião o Vilmar Faria, que se tornou assessor direto do Fernando Henrique. Ruth Cardoso teve uma influência muito grande no primeiro governo na área social, em geral, e na Educação, especificamente.

Cenpec: Qual foi sua primeira tarefa no governo federal?

Maria Helena: A primeira tarefa foi fazer, em um mês, uma avaliação do Projeto Nordeste, parceria do governo com o Banco Mundial, estabelecida no governo [Fernando] Collor [1990-1992], com dotação de 750 milhões de dólares. O projeto começou a ser implantado pelo [ex-presidente] Itamar Franco [1930-2011]. Mas, em dois anos, o País pagou mais juros do que conseguiu executar. As regras eram complexas e os juros estavam altíssimos, de 18% a 20% ao mês. As taxas só começaram a baixar depois de 1995. A área econômica do governo e o Paulo Renato questionaram a efetividade do projeto, que tinha como objetivo revigorar a Educação no Nordeste, implantar sistema de gestão e fazer formação de professores. Era bem completo, e o Nordeste precisava. Naquele mês, eu tive contato com as pessoas do projeto, gente do próprio banco, da UnB [Universidade de Brasília], um técnico muito bem preparado da Universidade Federal do Ceará [UFC], João Batista Gomes Neto, matemático e estatístico, que tinha feito doutorado com o [economista norte-americano Eric] Hanushek. Fiquei o mês todo conversando, entrevistando, lendo documentos e analisando. No final, apresentamos um relatório ao Paulo Renato dizendo que tinha muito dinheiro para usar, que o projeto conceitualmente era muito bom, mas precisaria montar uma equipe gestora competente para fazer andar, com unidade de execução própria, separada do MEC. Tudo estava preso na burocracia do ministério e, por isso, não andava. Ele acatou e começamos a montar a equipe.

Cenpec: Foi nesse momento que você assumiu o Inep [Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]?

Maria Helena: Primeiro Paulo Renato me designou para criar a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional [Sediae]. O Inep havia sido extinto pelo Collor. Na lei ele não existia mais. Na prática, continuou, mesmo sem orçamento, sem equipe, sem estrutura. Era um conjunto de salas na UnB, que viviam alagadas no período de chuvas. A primeira coisa que fiz foi tentar entender como o Inep funcionava. Eram poucos os projetos. Eles haviam feito uma aplicação do Saeb [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica] em 1993 e os relatórios estavam guardados em um armário.

Organizar a edição de 1995 usando a Teoria de Resposta ao Item [TRI] foi um dos maiores desafios que tive. Eu nem sabia o que era TRI, aprendi com Bernardete Gatti e Ruben Klein, que explicaram por que esse era o melhor método a adotar. Entendi e achei importante. Negociamos com as fundações Cesgranrio e Carlos Chagas [FCC], que conheciam bem a técnica porque já a aplicavam em outras avaliações. Com o consórcio montado, o Saeb de 1995 foi totalmente remodelado. A amostra era representativa das redes públicas estaduais e municipais e das particulares. Representava também as rurais e as urbanas, para permitir alguma análise dos fatores associados ao desempenho. Os resultados mostraram que quanto maior a defasagem idade-série dos alunos, pior era o desempenho; que o aluno repetente não aprendia se os professores continuassem a ensinar do mesmo jeito e com o mesmo material didático. Os questionários de acompanhamento revelaram que o único material que chegava a todas as escolas era o livro didático e que os professores brasileiros não tinham outro tipo de apoio a não ser esses livros. Mostraram, também, que a merenda escolar era insuficiente.

Cenpec: E quanto à aprendizagem, o que disseram os dados?

Maria Helena: Os alunos brasileiros não estavam aprendendo a ler, escrever e contar. Aprendiam muito pouco. Os alunos de 5º ano evoluíram e foram os que mais melhoraram nos últimos anos. Mas os da 8ª série continuavam estagnados e os da 3ª série do Ensino Médio declinando, como mostram os últimos dois resultados do Saeb. Ou seja, evoluímos pouco do ponto de vista da qualidade. As desigualdades educacionais já apareciam naquela época e continuam gritantes, como é o caso da alfabetização. Cerca de 50% das crianças ao final do 3º ano não estão alfabetizadas. No Nordeste, esse percentual vai acima de 70%. Se não fosse o Ceará, que eleva a média de alfabetizados, o percentual de não alfabetizados seria maior ainda.

Cenpec: Da Sediae você passou a presidente do Inep?

Maria Helena: Foi mais ou menos assim. No Inep, havia cerca de 50 funcionários na folha de pagamento, mas só era possível iden-

tificar uns dez. Os outros estavam cedidos. Em geral, eram assessores de deputado, de senador. Havia poucas pessoas, todas muito dedicadas e com boas intenções, mas sem condições de trabalhar. Primeiro foi montada a Secretaria de Avaliação, e o Inep ficou subordinado a ela, para facilitar. Depois, com o avanço das avaliações e do sistema de informações estatísticas, o Inep foi transformado em autarquia, e a Sediæ foi extinta. O Inep passou a se dedicar somente a pesquisas, avaliação e estatísticas educacionais. Eu me tornei presidente do Inep e assim foi até 2002.

Cenpec: Nesse meio-tempo você também foi secretária da Educação Superior. Como foi nesse cargo?

Maria Helena: Em 2001, acumulei a Secretaria de Educação Superior [Sesu]. De manhã cuidava da secretaria e, à tarde, do Inep. Houve uma longa greve das universidades federais, e Paulo Renato me pediu para assumir a Sesu e negociar com os sindicatos. Foi bem difícil, mas conseguimos chegar a um acordo, primeiro com os funcionários administrativos, depois com os docentes. Era uma greve, como sempre, reivindicando mais salário e melhorias na carreira. As federais fizeram várias greves, inclusive nos governos Lula e Dilma. É normal. O duro era que a paralisação já estava com três meses quando assumi e ainda tive mais três de conversa, em uma mesa de negociação permanente que montamos. Com o acordo, as aulas retornaram, porém algumas universidades chegaram a ficar quase um ano paradas. Um horror. Essa greve foi a maior de todas.

Cenpec: Voltando ao sistema de avaliação, ele não se restringia apenas ao Saeb, certo?

Maria Helena: Essa foi uma tarefa desafiadora. Paulo Renato queria muito ter um bom sistema de avaliação. Ele havia morado cinco anos nos Estados Unidos e lá a avaliação tem uma importância enorme. A ideia era implantar um sistema sólido como o SAT [*Scholastic Aptitude Test*], que aqui acabou sendo o Exame Nacional do Ensino Médio [Enem]. Ele também queria realizar uma avaliação para a Educação Superior, o Provão [Exame Nacional de Cursos, depois transformado em Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade – em 2004]. Para isso, precisávamos ter dados

mais bem organizados. Até o início da gestão do Paulo Renato, as estatísticas educacionais do MEC estavam na secretaria executiva, na parte administrativa. O último Censo Escolar havia sido feito em 1989. Estávamos em 1995 e não tínhamos condições de montar uma boa amostra para o Saeb, por exemplo. Era um festival de dados incoerentes. O pessoal da merenda escolar dizia haver 40 milhões de alunos no Ensino Fundamental. Para a equipe do livro didático, eram 35 milhões. O pessoal da construção escolar – que cuidava de grandes obras, como os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente [Caics] – estimava 32 milhões. Deslocamos então o sistema de estatística da secretaria executiva para o Inep. Montamos um grupo técnico, sob coordenação de Eunice Durham, com Simon Schwartzman, outros especialistas e o então diretor do Ipea [Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas], Ricardo Paes de Barros. Esse grupo pensou um novo modelo de censo, que subsidiasse as políticas do MEC. Instaurou-se a guerra! Cada um queria manter o sistema próprio funcionando. Claro, ninguém queria abrir mão porque os dados eram instrumento de poder. Só foi possível porque o Paulo Renato levou essa iniciativa muito a sério.

Cenpec: Como conseguiram vencer essas resistências?

Maria Helena: Organizamos essa nova metodologia do Censo Escolar e em 1996 já estava tudo atualizado para começar a discutir a implementação do Fundef, aprovado em setembro de 1996 e implementado em 1998, que precisava de dados atualizados para subsidiar a redistribuição dos recursos dentro de cada unidade da Federação. Era uma nova lógica de financiamento e de estrutura das ações focadas no Ensino Fundamental. Essa guerra foi vencida, e a grande surpresa com a atualização do censo é que os números não tinham nada a ver com os anteriores. Sobrava dinheiro da merenda para aluno que não existia. Sobrava dinheiro do livro didático, porque tinha aluno fantasma recebendo. Falta dinheiro para muitas outras coisas, porque a base de dados não era convergente. Enfim, com o censo e a revisão das estatísticas foi possível melhorar a gestão do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]. Tivemos também

o primeiro censo de professores. Ninguém sabia quantos havia no Brasil. Fizemos o primeiro censo de Educação Técnica Profissional e de Creche. Foi preciso negociar com os Correios porque havia unidades de creche sem endereço. Chamamos as entidades assistenciais pelo rádio e pela televisão. As pessoas não têm noção do tamanho do problema e da dificuldade que era organizar o sistema de informações estatísticas para implantar o Fundef e começar a funcionar.

Cenpec: A participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes [Pisa] começou em sua gestão?

Maria Helena: Sim. Em 1997, fui convidada para uma reunião na Unesco [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] com o objetivo de rever a metodologia do sistema de estatísticas da instituição. Participei de um grupo chamado *Steering Committee*. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] também participava e convidou o Brasil para o Pisa. Eu insisti muito com o Paulo Renato, aderimos ao Pisa e continuamos participando até hoje.

Cenpec: E a implantação do Provão, como foi? Gerou muita resistência nas universidades?

Maria Helena: Sem dúvida. Ele foi implantado em 1996 e levamos muito ovo e tomate dos que se opunham [risos]. O sistema de avaliação da Educação Superior foi o último a ser deslocado da Sesu para o Inep. As universidades não aceitavam que o Inep fizesse o censo da Educação Superior. Só conseguimos a partir de 2001, quando assumi a Sesu. Se existe um órgão para avaliar e produzir informação, como o Inep, não fazia sentido manter as informações na Sesu, que tem outras funções, é um órgão de execução, tem de acompanhar as universidades, os hospitais universitários, a residência médica, propor mudanças no currículo das universidades e tudo o mais. Enfim, houve um esforço do MEC no sentido de atualização e modernização das estatísticas. Quando terminou o governo Fernando Henrique, tudo o que nos propusemos a fazer estava feito. Acho que foi o único programa de governo que conseguiu entregar tudo.

Cenpec: Em relação às políticas que exigiam muita negociação com outros entes federados, como no caso do Fundef, qual é a visão do gestor? Que tipo de desafio é colocado?

Maria Helena: A aprovação do Fundef foi fruto de uma estratégia inteligente de articulação política. Paulo Renato preocupava-se muito com a desigualdade no sistema de financiamento da Educação brasileira. Tema que o [ex-ministro] Murílio Hingel [1992-1995] já havia definido como algo a ser revisto. No final da Conferência Nacional de Educação em 1994, assinamos um documento: eu como presidente da Undime, o presidente do Consed [Conselho Nacional de Secretários de Educação], o Hingel e o presidente Itamar Franco. Era um compromisso do governo federal para estabelecer um regime de colaboração entre a União, os estados e municípios, no sentido de melhorar o financiamento da Educação Básica e definir critérios que permitissem uma redistribuição melhor dos recursos. Esse documento deveria ser considerado no governo Fernando Henrique Cardoso. Quando fomos para o governo, retomei-o e perguntei ao Paulo Renato o que pretendia fazer a respeito. Chamamos o [Walter] Barelli, que havia sido assessor do Hingel, e ele apresentou várias ideias. Gosto muito do Barelli e reconheço sua competência, mas as sugestões eram muito complexas e difíceis de ser executadas. Porque quando se é gestor, e aí voltando à pergunta, é preciso ver exatamente o que dá e o que não dá para executar. Não adianta fazer um trabalho de formiguinha em um País desse tamanho, com milhões de habitantes, 27 estados, 5.570 municípios. É muito difícil. Então, é preciso ter cuidado na articulação com estados e municípios e propor soluções viáveis e com qualidade. Quem bolou o Fundef, do ponto de vista conceitual, foi o economista Barjas Negri, então presidente do FNDE, atual prefeito de Piracicaba. Ele montou um grupo gestor do Fundef, que desenvolveu todo o modelo. Éramos Eunice Durham, Iara Prado, Vilmar Faria, eu e o próprio Barjas, que consultou outros economistas, como o José Roberto Afonso, da Fundação Getúlio Vargas [FGV]. Paulo Renato acompanhou o tempo todo. Fazíamos reuniões com o Consed, a Undime e representantes de prefeitos, como a Frente Nacional de Prefeitos. Os estudos que fizemos mostravam que no Maranhão, por exemplo, um aluno da rede estadual

custava dez vezes mais *per capita* do que a média dos alunos municipais. O salário dos professores nas redes municipais era um terço do salário mínimo. Havia professores ganhando 20 ou 30 reais. Eu tenho esses estudos em papel, não havia internet na época. Foram todos coordenados pelo Barjas, que questionava: “Como é que pode o estado do Maranhão ter tanto dinheiro e só ter um tantinho de alunos de Ensino Médio?” É porque todos os alunos frequentavam as escolas municipais. O estado não atuava. A [governadora] Roseana [Sarney] dizia que o estado não ia perder recursos. Mas foi literalmente o que mais perdeu. E os municípios maranhenses, os que mais ganharam. O *per capita* do aluno do estado, na época, era em torno 2.500 reais por ano. Para ter uma ideia, em São Paulo, era 720 reais. Só que a realidade paulista era o inverso. Cerca de 90% dos alunos estavam na rede estadual, enquanto que, no Maranhão, 90% estavam nas escolas municipais. Era essa a injustiça. Aí Paulo Renato matou a charada: “A distribuição da verba tem de ser proporcional ao número das matrículas”. Fechou a equação! Mas não dava para tirar recursos de São Paulo e mandar para o Maranhão.

Cenpec: Como foi a implementação do Fundef?

Maria Helena: Fizemos uma minirreforma tributária dentro de cada estado e definimos que a distribuição de recursos obrigatórios vinculados à Educação seria proporcional ao número de alunos. Na época, só o Ensino Fundamental era obrigatório. Paulo Renato decidiu que o melhor era aprovar a proposta no Congresso em setembro de 1996, antes da eleição municipal de outubro. A Casa estaria bem esvaziada naquele período e seria mais fácil aprovar o novo modelo de financiamento. Mas os prefeitos que perderiam recursos fizeram a conta – era o caso dos de São Paulo, onde o estado acabou se beneficiando. Ficaram desesperados, porque tinham poucos alunos e muito dinheiro. O caso clássico era o de Paulínia, cidade riquíssima por conta do refino de petróleo, mas com uma rede de ensino minúscula. Em Minas Gerais e em Pernambuco foi parecido. A rede estadual tinha muito aluno, mas o dinheiro ficava com os municípios. Então, transferiram recursos dos municípios para o estado. Mas na maior parte do País o movimento foi o contrário. Os municípios ganharam. Foi uma re-

volução. Imagina mexer no caixa da prefeitura e do estado! Conseguimos aprovar e começamos a implementar o Fundef só em 1998, porque tudo dependia de acertar o passo com o Censo Escolar, que ainda não estava pronto. A sistemática do fundo foi definida ao longo de 1997. Conseguimos dar um salto imenso no atendimento das crianças de 7 a 14 anos, de 89% para 94% de taxa líquida de cobertura até o final do governo FHC. O mais importante foi garantir a inclusão das crianças pobres e mais vulneráveis, que estavam fora da escola.

Cenpec: A disparidade de investimentos entre a Educação Superior e a Educação Básica era um tema que já estava na pauta da Educação nessa época? Como isso surgiu?

Maria Helena: Constatamos que o MEC era basicamente o Ministério da Educação Superior. A Educação Básica era secundária no orçamento. Quando entramos no governo, essa informação foi motivo de grande indignação. Ruth Cardoso surpreendeu-se e falou com o Fernando Henrique, que ficou chocado ao saber que 80% do orçamento do MEC ia para a Educação Superior e apenas 20% para a Educação Básica. Para nós, era uma tragédia. Acreditávamos que o maior investimento deveria destinar-se à Educação Básica para corrigir as desigualdades, melhorar a qualidade de vida, ser mais justo. Começamos a rever o orçamento e as prioridades. O Fundef foi o primeiro instrumento. Dos 25% dos recursos de estados e municípios vinculados constitucionalmente, o fundo destinava 60% ao Ensino Fundamental obrigatório, que ainda não estava universalizado. É bom lembrar que 80% dos recursos do Fundef são financiados por impostos e receitas de estados e municípios, situação que permanece no Fundeb [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] desde 2007. Porém, ainda havia os 18% do orçamento da União, obrigatórios pela Constituição, e a responsabilidade de cuidar da rede federal de Educação Superior, incluindo as universidades federais públicas, os institutos federais e a regulação das instituições privadas. Para tentar corrigir a distorção entre Educação Superior e Educação Básica, Paulo Renato começou a negociar o orçamento. Conseguiu que a complementação da

União ao Fundef ficasse fora dos 18%, como é até hoje. Veja que a complementação do Fundeb não está no teto do gasto [imposto pela Emenda Constitucional 95] e nem nos 18%. É um aporte do Tesouro Nacional, um compromisso de Estado. Com essa decisão houve uma mudança de abordagem sobre o papel do MEC. Além disso, o ministro Hingel já tinha iniciado a descentralização da merenda, e nós terminamos. Acabamos com a compra centralizada em Brasília e distribuição pelo País, que era um absurdo. A primeira medida impactante do Fernando Henrique, nos primeiros dias de janeiro de 1995, foi extinguir a Fundação de Alimentação Escolar [FAE], órgão conhecido por denúncias de corrupção, que comprava e distribuía alimentos formulados que não atendiam as necessidades de desenvolvimento das crianças. A segunda foi extinguir a Legião Brasileira de Assistência [LBA], que atendia as entidades assistenciais por meio de convênios. Faltavam avaliações técnicas dos programas. O presidente extinguiu esses dois órgãos conhecidos historicamente pelo clientelismo. Com isso, gradativamente, foi possível ampliar o investimento na Educação Básica, tornando mais equilibrado o orçamento do MEC. Quando saímos do governo, a relação entre as fatias de investimento era de 60% na Educação Superior e 40% na Básica. Foi um esforço de oito anos, depois mantido no governo Lula. Até que, no final do segundo mandato do presidente Lula, com o crescimento das receitas e expansão do investimento na Educação Básica, chegou a meio a meio. No governo Dilma Rousseff, a porcentagem da Educação Superior voltou a crescer.

Cenpec: Hoje em dia, quanto é?

Maria Helena: Em 2011, o investimento na Educação Superior começou a crescer por causa do Fies [Programa de Financiamento Estudantil], do Prouni [Programa Universidade para Todos], do Pronatec [Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego] e do Reuni [Restauração e Expansão das Universidades Federais]. Foram todos lançados pelo [Fernando] Haddad, então ministro da Educação [2005-2010] do governo Lula [2003-2006 e 2007-2010], mas que só começaram a ter impacto no governo Dilma [Rousseff, 2011-2014 e 2015-2016]. Com isso, o gasto com as

universidades públicas federais e institutos federais aumentou. A folha de pagamento mais que dobrou e o número de alunos também. Para a rede privada, com o Fies, especialmente em 2014, o governo federal financiou 750 mil novos alunos. Isso levou a um grau de inadimplência grande, bancada pelo Estado. No Pronatec, até hoje não se sabe exatamente os resultados. A presidente Dilma dizia que o programa tinha 8 milhões de alunos. Ela mesma o congelou em 2015, e o orçamento foi diminuído ano a ano. Os dados disponíveis mostram que foi mal gerido. O Reuni foi bom. O Prouni foi uma excelente iniciativa. O Fies também foi uma boa medida, mas mal gerido, e isso levou a vários problemas. Em maio de 2016, quando voltei para a Secretaria Executiva do MEC, com o então ministro [José] Mendonça [Bezerra] Filho [2016-2018], praticamente tínhamos 70% do orçamento na Educação Superior e 30% na Básica. Voltou ao que era antes, uma pena. O pior é que esses 70% estão amarrados com folha de pagamento, obras iniciadas e paralisadas, déficit do Fies etc. É um gasto imexível, engessado. No setor público, não se consegue diminuir folha de pagamento ou deixar de financiar bolsas para estudantes da Educação Superior pública ou privada. A folha de pagamento só tende a aumentar com o pessoal ativo e os inativos, dada a expansão do sistema. Para diminuir leva décadas. Quem fala que consegue diminuir no primeiro ano de governo está mentindo. Não tem noção do que é isso.

Cenpec: Falando ainda sobre decisões e negociações difíceis, quais as resistências que enfrentou, quando estava no governo do estado de São Paulo, nos processos de unificação do currículo; do uso do Idesp [Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo] para definir o bônus da equipe escolar; e da reformulação do Saresp [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo], que passou a seguir a mesma escala de proficiência nacional?

Maria Helena: Em relação ao Idesp, já existia um bônus implantado no governo Mário Covas [1930-2001, foi governador de São Paulo no período 1995-2001]. O que fizemos foi dar outra conceituação a ele. Antes, considerava-se apenas o absentéismo. Incluímos o resultado do Saresp da escola. Não é um bônus individual. É o

que o [economista e pesquisador] Martin Carnoy chama de *school incentive* [incentivo escolar]. Todo mundo fala “bônus do professor”. Mas não é. É bônus para toda a equipe escolar. As pessoas não entendem direito. O objetivo é valorizar o esforço coletivo. Compara-se a evolução de cada escola com ela mesma. À medida que a escola melhora, a equipe inteira, inclusive os funcionários, recebe proporcionalmente o mesmo bônus. O Saresp foi totalmente reformulado e passou a usar a TRI [Teoria de Resposta ao Item] para permitir comparabilidade ao longo do tempo. O Idesp foi criado como indicador de desempenho da escola considerando os resultados da aprendizagem, o fluxo escolar e o absenteísmo dos profissionais de Educação. Acredito que foi um avanço na estrutura e no sistema. O Saresp não teve tanto problema, era apenas uma mudança de metodologia envolvendo também a revisão da matriz de avaliação com base na proposta curricular. Já existia uma cultura de avaliação na rede paulista. O bônus não teve resistência também. Se olharmos os jornais de professores daquela época, veremos que reclamaram pouco. Já o currículo foi o maior desafio. O [então governador José] Serra [2007-2010] pediu que eu liderasse a organização de um currículo que funcionasse, com o qual os alunos aprendessem, com materiais didáticos de apoio, com provas durante o ano, sistema de avaliação, monitoramento das escolas e formação de professores. Estávamos em julho. Entregar uma primeira versão da proposta curricular, colocada em consulta pública, seria possível antes do final do ano. Foi bem difícil, muito trabalho e uma equipe dedicadíssima. Quando Herman [Woorvald, 2011-2015] assumiu a secretaria, no governo do [Geraldo] Alckmin [2011-2015, terceiro mandato], ele fez uma pesquisa na rede acerca da manutenção ou não do currículo e do bônus. Os resultados surpreenderam. Cerca de 92% eram a favor de manter o bônus. Por que a Apeoesp [Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo] não fala mal do bônus? Provavelmente, porque, se for contra, perde apoio dos professores. Mas com o currículo foi diferente. O problema maior da Apeoesp era o currículo e o Idesp, não o bônus. De um lado, tinha a equipe interna da secretaria, os supervisores e os diretores de escola, todos muito receptivos. A primeira coisa que expliquei ao governador foi que a implantação

do currículo tinha um pré-requisito: a criação de 12 mil cargos de coordenador pedagógico. Ele assustou-se, achou uma loucura. Expliquei que, sem coordenador pedagógico para todos os segmentos em todas as escolas do estado, seria impossível implantar. E para isso dependíamos da aprovação na Assembleia Legislativa. Minha equipe queria coordenador pedagógico capacitado, formado para fazer o trabalho de articulação com as equipes das escolas. Diante da preocupação do governo com o orçamento, expliquei que o estado gastava na época 68% do orçamento da Educação com folha de pagamento. A média nacional era de 75%. Então, havia espaço para contratar. Tivemos uma reunião difícilíssima com o Mauro Ricardo [2007-2010], então secretário da Fazenda. Ele era contra o crescimento da folha, que é sempre o terror das secretarias de Fazenda e Planejamento, pois tem impacto a longo prazo. No final, o governador validou a proposta e deu todo apoio. Era difícil, porque o secretário de Fazenda sempre tem poder e manda muito, a negociação interna é muito dura quando se trata de aumentar gasto, de contratar gente. Ninguém quer ouvir falar de concurso. Gera atrito com outras áreas do governo que também precisam fazer concurso e contratar pessoal. Além disso, a questão do currículo envolvia um embate ideológico. As universidades estaduais paulistas eram contra, assim como hoje muitos são contra a Base Nacional Comum Curricular, contra o currículo de Pernambuco e do Ceará, que são unificados, contra avaliação e prêmio. E não é uma questão político-partidária, eu gosto de deixar isso bem claro. O Binho Marques é do PT, meu amigo, que respeito muito, e tinha lá no Acre avaliação, currículo e bônus. No Ceará, também tem currículo, premiação, bônus. Em Pernambuco, o [ex-governador Miguel] Arraes [1987-1990, pelo PMDB], do PSB [filhou-se em 1990], depois o Jarbas [Vasconcelos, 1999-2002 e 2003-2006], que era do PMDB, também adotaram iniciativas semelhantes que tiveram continuidade. Eu gosto muito do [ex-ministro da Educação do governo Dilma, José Henrique] Paim [2014-2015], que também apoiava iniciativas de mudança na gestão. Em São Paulo, o governo Serra foi corajoso e apoiou as medidas inovadoras. Trata-se de uma visão de política pública educacional preocupada com a qualidade das aprendizagens e com a valorização dos professores e a

melhoria da gestão do sistema. Os que defendem algumas ideologias às vezes têm convicções muito difíceis de mudar. Essa ideia de autonomia do professor em relação ao currículo, por exemplo, é muito forte nas faculdades de Educação. A maior resistência vem daí e está presente na formação inicial. Não é só uma bandeira do movimento sindical. Acredito que a autonomia do professor deve ser assegurada no *como ensinar*, na contextualização dos objetivos de aprendizagem, no desenvolvimento de competências e habilidades, nos métodos de ensino adotados. Mas é preciso garantir mais equidade para o conjunto da rede escolar e, nesse sentido, uma proposta curricular unificada, como fizemos em São Paulo, com consultas sistemáticas aos docentes, representa um passo importante para a melhoria da qualidade e da equidade do sistema, sem impedir a autonomia do professor na gestão do currículo.

Cenpec: Qual foi a estratégia de negociação em São Paulo?

Maria Helena: Nós tínhamos de vencer a batalha pelo lado da qualidade e da equidade. E foi vencida. Pelo que sei, os professores não querem voltar atrás. Por quê? Quando se tem uma rede com mais de 5 mil escolas – no meu tempo eram 4,7 milhões de alunos, agora são 3,8 milhões –, altamente desiguais do ponto de vista da infraestrutura e do alunado, é preciso oferecer formação continuada e garantir, pelo menos, um bom material curricular de apoio ao professor, que pode enriquecê-lo, fazer pesquisa e inovar com planos de aula próprios. Sem isso, não tem como assegurar um mínimo de equidade para as escolas mais pobres, onde, em geral, há muito absenteísmo e professor despreparado, não por culpa dele, mas do órgão formador. Muitos professores saem da faculdade despreparados devido aos conhecidos problemas de formação inicial amplamente documentados por pesquisas como a de Bernardete Gatti. Então, a luta foi ideológica. Creio que o maior apoio veio da mídia, de maneira espontânea. Não havia uma estratégia de comunicação claramente estruturada. No entanto, os grandes jornais, como a *Folha de S. Paulo* e o *Estadão* [*O Estado de S. Paulo*], e a Rede Globo apoiaram, entendendo que seria bom para a melhoria da qualidade. A secretaria havia definido uma estratégia de comunicação interna com a rede, com os professores, diretores

de escola, supervisores e coordenadores pedagógicos, e também com as famílias e alunos. Criamos os 12 mil cargos, a rede adorou. Houve mudanças na estrutura dos salários, acabamos com vários penduricalhos da carreira, que foram incorporados aos ativos e inativos. Criamos também uma função gratificada para os coordenadores de área das diretorias de ensino. Tudo isso fazia parte da implantação do currículo, do bônus e do Idesp e da negociação salarial. A negociação de políticas públicas é um jogo de mão dupla, no qual é preciso dialogar e ter abertura para fazer coisas que são importantes e outras não tão importantes, mas necessárias para a efetividade das mudanças.

Cenpec: No governo federal também é assim?

Maria Helena: No governo federal, a maior dificuldade de negociação sempre é com as universidades federais. Mas na minha experiência nesses últimos dois anos não tive nenhum problema com elas. Tive ótimo relacionamento com a Andifes [Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior]. Fizemos um trabalho conjunto, inclusive de defesa do orçamento das federais. Eu tive mais dificuldade com os institutos técnicos federais. Houve um aumento grande de unidades e eles reivindicam carreira igual à das universidades. Eu discordo. Creio que isso seria a morte deles. A carreira da universidade é estritamente acadêmica, voltada para ensino, pesquisa, extensão e produção de inovação. A dos institutos deve ser voltada para a profissionalização. Tanto o curso de tecnólogo como o de Educação Profissional devem ser focados no mercado. Se todos os professores precisarem ser mestres ou doutores e dedicar-se a pesquisas, como será possível trazer um bom profissional de uma grande empresa para dar aula? Eu fui secretária de Ciência e Tecnologia em São Paulo. O Centro Paula Souza funciona bem porque faz articulação com o setor produtivo. Outra negociação difícil é com o Congresso Nacional. Na época do governo Fernando Henrique, o Congresso era muito diferente do que é hoje. No primeiro mandato, ele tinha apoio da base aliada. Era mais fácil. No segundo, não tínhamos o apoio da maioria. Mesmo assim, o Congresso não tinha o poder que tem hoje. Basicamente, os dois governos FHC e

o primeiro governo Lula foram de presidencialismo de coalisção. Do segundo governo Lula em diante, após o mensalão, há um processo de desgaste do sistema político e partidário. Virou quase um semiparlamentarismo. O Congresso transformou-se em palco permanente de negociação de interesses organizados com grande poder de pressão. Porque com os sindicatos das federais, se você tiver transparência, apresentar argumentos bem fundamentados, eles entendem. Os representantes das universidades vão a Brasília uma vez por mês. Há uma agenda de reuniões prevista, o que facilita o diálogo. Com os 51 hospitais universitários também não tive nenhum problema, nem agora nem no passado. Na secretaria estadual, a conversa com os sindicatos foi mais difícil. Eram seis ao todo, cada um com estrutura própria de funcionamento e demandas diferentes, em reunião permanente. Por sua vez, a negociação com o Consed e a Undime foi tranquila. São entidades com muitas demandas, mas também são gestores. Entendem melhor as dificuldades de determinadas decisões. Já a negociação com a rede privada da Educação Superior também é difícil, porque é um setor que depende do governo federal para tudo: autorizar curso, avaliar, credenciar e recredenciar.

Cenpec: Quais foram as dificuldades na negociação da reforma do Ensino Médio?

Maria Helena: Eu me envolvi com a lei da reforma desde o início, em 2009, na época do Ensino Médio Inovador. Particpei de uma comissão do MEC e dei parecer para o Consed, que me contratou como consultora. Fui a várias audiências no Congresso Nacional para debater o projeto de lei 6.840, do PT, que começou a tramitar em 2010. Eu participei ativamente do debate a respeito do Ensino Médio, que sempre me preocupou. Estou convencida de que a reforma é urgente, precisa mudar mesmo. O Plano Nacional de Educação [PNE] praticamente reforçou essa necessidade. Então veio a Base Nacional Comum Curricular, primeira e segunda versões, mantendo a ideia de uma Base única que impediria qualquer tipo de diversificação e flexibilização do Ensino Médio, algo já previsto desde a discussão original de 2010. Em 2016, quando apresentei a reforma para o [então] ministro Mendonça, ele desconhecia todo

o processo de discussão. O Rossieli [Soares, então secretário de Educação Básica, nomeado ministro da Educação em abril de 2018] também acompanhou diretamente o debate, via Consed, porque ele era secretário do Amazonas na época. Ele teve um papel muito forte na aprovação da reforma ao reforçar sua importância para o Mendonça. O Consed também era amplamente favorável. O ministro, que é um parlamentar experiente – 30 anos como deputado –, decidiu que a única maneira de aprovar seria por meio de medida provisória [MP]. Alguns amigos dele, como o Marcos Magalhães e o Mozart Neves [Ramos], ambos de Pernambuco, defenderam também a reforma. O ministro então solicitou ao presidente Michel Temer o que julgava ideal, uma MP.

Cenpec: E quanto à implementação, quais dificuldades você vê pela frente?

Maria Helena: Os desafios são grandes. O Brasil é o único país do mundo que tem Ensino Médio igual para todos – e que não funciona. Em 2018 vamos formar, de acordo com o último dado, apenas 59% dos alunos que ingressam. Tem abandono e reprovação de 27% já na 1ª série. O aluno não tem o menor interesse pelas aulas. Ele quer entrar na faculdade sem fazer o Ensino Médio. A escola de Ensino Médio é uma caixa de conteúdos sem sentido em termos curriculares. É academicista, enciclopédica, fragmentada e não aprofunda nada. O Ensino Médio pode ter uma base comum com os conhecimentos essenciais, como a maioria dos países faz – Austrália, Portugal, Inglaterra, Canadá –, e um ano e meio ou dois para aprofundamento acadêmico ou curso técnico profissional. Essa é a tendência no mundo inteiro. Então, creio que do ponto de vista da arquitetura da escola, estamos alinhados com a grande maioria dos países. Agora, a BNCC está no Conselho Nacional de Educação. Precisamos dialogar e negociar. Tem a questão dos itinerários formativos. O Consed, no ano passado, fez várias reuniões com o MEC e o CNE defendendo que a Base se referisse apenas à parte comum, às 1.800 horas, e que os itinerários fossem definidos pelos estados, para que tivessem liberdade e pudessem incorporar iniciativas já existentes nas redes. Agora, todos estão mudando de ideia, muitas opiniões diferentes. Como disse, política é assim. Se a negociação

for essa, vamos lá. Fazer o quê? Faz parte do jogo político e do bom debate, é preciso dialogar, ouvir, negociar, argumentar. Espero que a reforma do Médio se concretize, é um passo importante para o futuro do País.

Militância na ação pela Educação

ENTREVISTA DE PILAR LACERDA

concedida a Anna Helena Altenfelder, Antônio Augusto Gomes da Silva
e Joana Buarque de Gusmão (2018).

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva conta que começou a dar aulas por acaso. Quando ainda era estudante de história da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma colega perguntou se ela queria lecionar em uma escola particular na Pampulha, bairro de Belo Horizonte, para substituir uma professora que entraria em licença-maternidade. Aceitou seu primeiro emprego sem saber muito bem o que fazer, achando que não seria difícil. “O importante é você entrar na sala de aula e fingir que dá aula há muito tempo”, disse a colega para incentivá-la. Sem magistério e sem vontade de fazer licenciatura, Pilar achou que seria um “bico”, somente por um período, pois seu sonho era ser jornalista para fazer análise investigativa, desestabilizar o *establishment*, cobrir guerras, “enfim, fazer a revolução”.

Mal sabia que a revolução na qual ela militaria depois daquele convite seria uma luta, quase eterna, pela melhoria da qualidade da Educação pública. Pilar está convencida de que não foi boa professora naquele começo, mas certamente os alunos gostavam das aulas e da mestra, já que ela foi paraninfa de todas as turmas daquele colégio no final daquele primeiro ano. A experiência foi boa e transformadora para Pilar. Ela seguiu dando aulas e fazendo licenciatura.

Ao participar de sua primeira greve de professores, em 1979, na qual os docentes das redes públicas e particulares sofreram brutal

repressão policial na Praça da Liberdade, Pilar sentiu que gostava também de atuar no campo das reivindicações pela classe e pela causa. Pilar foi despedida da escola – oficialmente, não por causa do ativismo, mas porque se casaria em breve e “talvez já estivesse grávida” (o primeiro filho dela nasceria dois anos mais tarde) –, mas aí já tinha tomado gosto. Fez licenciatura e bacharelado em história, deu aulas no Colégio Santo Antônio e prestou concurso para a rede pública municipal de Belo Horizonte.

Especializou-se em gestão de sistemas educacionais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e sua carreira seguiu na área pública. Nesta entrevista, Pilar conta sobre sua trajetória de gestora, como diretora do Centro de Formação de Profissionais da Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (1993-1996); secretária municipal da capital mineira (2002-2007); presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime, 2005-2007) – liderando o movimento nacional pela inclusão da Educação Infantil no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); e secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), cargo em que ficou até 2012, quando assumiu a direção da Fundação SM Brasil.

Leitora voraz de biografias (a última foi *O jovem Stálin*, de Simon Sebag Montefiore) e romances realistas (como a tetralogia napolitana de Elena Ferrante), é também amante de cinema – *O segredo dos teus olhos*, do argentino Juan José Campanella, é o tipo de filme que faz seu estilo. É torcedora do Cruzeiro, time mineiro cujos jogos ela acompanha pelo rádio ou pela internet, quando não consegue ver pela televisão. Não se acha boa cozinheira, mas adora fazer bolos: “É mágico misturar todos os ingredientes e observar a transformação”.

Militante da causa até hoje, acredita que parte de sua preocupação com a Educação pública vem de uma visão humanista que seus pais sempre tiveram. Sem serem ligados a movimentos políticos de esquerda – ao contrário, ambos eram simpatizantes da União Democrática Nacional (UDN), de orientação conservadora e oposição ao getulismo –, conviviam e se preocupavam com questões sociais, discutindo sobre isso com os nove filhos. “Minha

mãe se envolvia com os movimentos sociais em todas as cidades onde moramos – e olha que mudamos muito de casa. Ou ela abria uma creche, ou um salão de costureiras, ou era voluntária em uma clínica de reabilitação. Todos os filhos participavam de seus trabalhos e movimentos”.

Cenpec: Sendo professora de escola particular no início de sua carreira, como foi sua transição para a rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte?

Pilar Lacerda: O primeiro lugar em que dei aulas depois de concursada pela prefeitura foi no Colégio Municipal de Belo Horizonte, também conhecido como São Cristóvão, uma escola antiga e tradicional, onde muita gente da universidade lecionava. Era um mundo completamente diferente das escolas particulares em que eu havia trabalhado. Na época, gestores escolares e professores sentiam-se desconfortáveis e assustados com a população de baixa renda que chegava à escola. Eu e outros professores mais jovens, ao contrário, achávamos tudo muito legal. Então fui saindo das escolas particulares e, a partir de 1986, dediquei meu tempo somente à rede pública. Porém, não fazia só isso: eu já tinha um gosto pela política e militava no sindicato da categoria. Com o tempo, fui percebendo que a rotina da sala de aula regular me cansava mais do que o trabalho político. Não que não gostasse, mas dar quatro ou cinco aulas no mesmo dia, todas iguais, para turmas diferentes, era monótono para mim. Por isso, eu bolava coisas diferentes, como ir ao cinema e a bibliotecas com os alunos. Nessa época, eu fazia isso muito mais para sair da rotina do que por princípios pedagógicos. Mas os alunos gostavam. Isso foi me formando e me fazendo refletir sobre a Educação Integral. No final dos anos 1980, para incrementar um pouco mais a vida, eu e dois amigos criamos uma empresa chamada Companhia da História. O objetivo era oferecer cursos livres, fazer pesquisa e dar assessoria. Funcionava em uma sala da agência de publicidade de meu tio, que tinha um espaço ocioso. Nossos cursos lotavam, foram um sucesso. Mas em 1990, com o Plano Collor [que confiscou o dinheiro da poupança dos brasileiros], os alunos sumiram e fechamos nossa microem-

presa. Quando Pimenta da Veiga [1989-1990] foi eleito prefeito, a secretária de Educação era Maria Lisboa de Oliveira, educadora engajada, vinda da universidade. Ela atendeu às reivindicações dos professores e promoveu a primeira eleição direta para diretor de escola – até então, o cargo era ocupado por indicação política. Lá no São Cristóvão, fizemos uma chapa em que eu era a vice-diretora, só para marcar posição – tínhamos certeza de que não ganharíamos. Ganhamos! Não tinha ideia do que eu precisava fazer, minha curta experiência de gestão tinha sido com a Companhia da História. Mas estávamos entusiasmados com o desafio, era estimulante o processo de descobrir e aprender o que e como fazer. A escola tinha um anexo a 20 quilômetros do prédio principal na cidade, que lutou, por décadas, para conquistar um prédio próprio e autonomia. Passei a ficar 12 horas na escola, levava meus filhos pequenos comigo para lá depois que eles saíam da escola deles, ficavam até 22, 23 horas, dormiam no sofá da diretoria. Até hoje eles lembram do gosto do sanduíche de queijo da cantina de lá.

Cenpec: Como foi sua primeira experiência como gestora de escola pública?

Pilar: No meu segundo dia no cargo, o diretor tinha ido à secretaria tomar posse, e a moça da cantina entrou em minha sala e informou que o gás havia acabado. Sem a menor preocupação e sem dar muita atenção, disse a ela para mandar comprar. Não era bem assim... Tinha umas complicações. Mesmo lecionando lá há cinco anos, eu nunca tinha ido ao depósito de gás da escola. Porque, como professor, a gente frequenta o pátio, o auditório, a sala dos professores e o estacionamento. Fui com ela até o depósito e vi que não era um, mas quatro botijões, dos grandes, vazios. Não me conformava: como é que deixaram acabar o gás dos quatro botijões? Bom, então, vamos chamar o caminhão! Também não resolvia, porque precisava abrir a grade do depósito, trancada com cadeado. E cadê a chave? Foi aí que eu descobri o poder da pessoa que fica com a chave do cadeado. Esse episódio foi muito simbólico. Eu não estava preparada para ser vice-diretora de uma escola daquele porte, com quase 3 mil alunos. Mas eu achava, como muita gente, que qualquer professor poderia ser diretor. Primeira lição:

não pode, tem de se preparar. Fui aprendendo na prática. Outro episódio que me marcou foi o das lâmpadas. A escola era enorme e muito iluminada durante o dia. Mas tínhamos curso noturno com 25 turmas e cinco turmas do magistério, que funcionavam em uma escola de Fundamental 1. Havia 70 lâmpadas queimadas. Demoramos meses para trocar, porque a escola não tinha dinheiro. Tem de fazer empenho, ofício para a regional, para a secretária, um monte de coisas. Aí vem aquela tentativa de voluntarismo, fazer caixinha, vender brigadeiro, fazer rifa. Todo mundo faz esse tipo de coisa para resolver o problema imediatamente, mas não adianta, porque o problema persiste. Segunda lição: precisa ter planejamento, em uma escola não se pode ficar “dando jeitinho” o tempo todo. Mas a cultura do improviso é tamanha que às vezes contagia até o pedagógico. Quer um exemplo? Algumas escolas têm “caixa de atividades” porque, caso falte um professor, o substituto pega ali uma proposta e desenvolve com a turma, sem planejamento, sem intencionalidade, sem avaliação. Assim, projetos se iniciam e são abandonados. Esse improviso não contamina a secretaria escolar, que é um lugar sempre organizado. Se chegar um aluno pedindo o histórico de 30 anos atrás, a secretária encontra. Ali está a vida dos alunos, dos professores e dos funcionários. Se não for minimamente organizado, vai prejudicar muita gente. É incrível o funcionamento daquele setor.

Cenpec: Quando você foi vice-diretora e diretora [entre 1989 e 1992] já havia a tendência, estimulada pela Constituição de 1988, depois reforçada na Lei de Diretrizes e Bases [LDB], de 1996, de fazer a gestão democrática da escola?

Pilar: Havia uma onda democratizadora, estávamos saindo de uma ditadura que durou 21 anos. O Conselho Escolar e a Caixa Escolar eram instituições que começavam a dar um pouco de autonomia para a escola e a incentivar a participação da comunidade. Mas mantinha-se ainda uma certa centralização das decisões. A estrutura excludente continuava. Iniciávamos o ano, por exemplo, com turmas de 50 alunos, em maio tinha 40, e chegávamos a terminar o ano com dez. Havia escolas com 15 turmas de 5ª série e três de 8ª. Com a maior naturalidade, as pessoas falavam: “É normal, esses

estudantes são muito pobres, não dão conta da escola”. Diferenças não eram aceitas. O conselho de classe não tinha representantes de alunos nem de familiares. O grêmio dos alunos causava estranheza e incômodo nos professores mais tradicionais. A democratização estava apenas engatinhando. Era muito trabalho, havia muitos enfrentamentos, mas gostei muito desse tempo, porque era uma oportunidade de fazer coisas que eu sempre quis e nas quais acredito: evitar que os meninos e as meninas saíssem da escola, garantir a aprendizagem de todos, diminuir a reprovação. Na direção da escola, tinha o trabalho de gestora e a militância política juntos. Sair do discurso e enfrentar a prática era muito bacana e desafiador.

Cenpec: Mas você também é militante partidária, certo?

Pilar: Eu fui filiada ao Partido dos Trabalhadores [PT] desde os anos 1980, porém não era – e não sou – boa militante partidária, não tenho disciplina, não vou em reunião domingo de manhã, não sei brigar com alguém politicamente num dia e, no dia seguinte, achar que está tudo bem. O Ulysses Guimarães [1916-1992] dizia que em política não se tem inimigo, só adversário. Eu até acho isso bonito, mas não sou assim. Sou muito passional para a vida partidária. Fui filiada até 2001, depois pedi o desligamento e continuei fazendo política em todos os lugares pelos quais passei. Minha militância acontecia mais na gestão, no fazer. E estar “no poder” é importante, porque ali a gente consegue realizar as coisas nas quais acredita. Mas para ser um bom gestor e realizar não basta o poder. É preciso estar atenta à força da sociedade civil e dos movimentos organizados, que existem para pressionar quem está no poder, dar o empurrão nos gestores e nos poderes constituídos. Não dá para quem tem uma formação humanista, como eu tive, desprezar as reivindicações e não ouvir as pessoas. Tive cargos em que via a injustiça sendo cometida todos os dias, de indicações políticas para furar fila de matrícula a reprovações sem sentido. E aí essa coisa da militância, da ação, do humanismo, aflora mesmo, porque o outro aprendizado que tive é que não existe um gestor “técnico”, imparcial. Nesses conflitos e disputas, ao nos posicionarmos, estamos tomando decisões e sempre em favor de alguém e/ou desfavor de outro.

Cenpec: De diretora escolar você já foi para a Secretaria Municipal de Educação?

Pilar: Em 1992 acabamos nosso segundo mandato na direção, e não era permitida mais uma reeleição. Eu estava me preparando para voltar para a sala de aula quando fui chamada à secretaria. Era o primeiro governo do PT na cidade e havia uma disputa grande pelos cargos executivos. O prefeito [Patrus Ananias] escolheu a Sandra Starling, deputada federal com muita legitimidade, para ser a secretária de Educação, e ela me chamou para a chefia do gabinete – outro cargo que eu não tinha ideia do que teria de fazer. Sandra ficou poucos meses, mas nesse tempo andamos por toda Belo Horizonte, visitando escolas, fazendo reunião com as comunidades, conversando com vereadores. O cargo de chefe de gabinete tem um nome pomposo, mas significa estar atenta às agendas da secretária e às demandas de diferentes pessoas. Começava a política do orçamento participativo na cidade e ela batalhou para que ele também fosse aplicado na pasta da Educação. Foi uma “aula” de Belo Horizonte para mim, fui a lugares que nunca havia imaginado, e também aprendi a lidar com movimentos sociais, entender o motivo das reivindicações, compreender a irritação das pessoas que escutam promessas o tempo todo e não veem nenhuma concretização. Naquele começo de gestão, começamos um projeto muito inovador: o cadastro único de alunos das redes municipal e estadual, usando o sistema de geoprocessamento da cidade, elaborado pela companhia municipal de informática [Prodabel]. A ideia, que veio do Walfrido Mares Guia, que era secretário de estado da Educação, era simplificar e descentralizar o processo de matrícula. Os pais iam a qualquer agência dos Correios, levavam a certidão de nascimento dos filhos e uma conta de luz, e, pela localização da residência, o sistema distribuía os alunos nas escolas mais próximas, fossem estaduais ou municipais. Antes, tudo era feito manualmente. Entre muitos aprendizados, recebi um movimento social atuante em uma área de ocupação da periferia da cidade, que veio reclamar do projeto: na região em que estavam, a única agência dos Correios era dentro de um shopping center, e eles não tinham o costume e nem se sentiam à vontade, pois os seguranças os constrangiam. Junto com a equipe da secretaria

estadual, decidimos pedir a colaboração do exército e montamos postos ambulantes de cadastramento nas áreas mais distantes. No auge do processo de implantação do novo cadastro escolar, a secretária municipal de Educação enfrentou uma crise interna com a equipe do governo e pediu demissão. Ficamos sem secretária por um mês, com a própria equipe tocando o projeto.

Cenpec: Com essa mudança de gestão, você continuou na secretaria?

Pilar: Sim, Glaura Vasques de Miranda, professora da Faculdade de Educação da UFMG, assumiu a pasta e chamou o professor Miguel Arroyo para ser o secretário-adjunto. Foi ele quem me convidou para assumir o Cape [Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação], lugar em que desenhamos o projeto da Escola Plural. Era um projeto lindo e muito contemporâneo: implantar em todas as escolas da rede municipal uma proposta pedagógica que pensava o Ensino Fundamental como um todo, propunha a divisão dos nove anos em três ciclos de aprendizagem – infância, pré-adolescência e adolescência –, sem reprovação dentro do ciclo. Havia três professores para cada duas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, nos anos finais, as horas de projeto, em que os professores tinham tempo remunerado para o planejamento. A Escola Plural pensava que os tempos e espaços rígidos que existiam nas escolas não eram contemporâneos, era uma escola sem sentido para os estudantes. Miguel Arroyo também articulou o novo plano de carreira, reconhecendo a formação e não a etapa em que o professor atuava como fator de classificação na carreira. Até então, os professores que davam aulas nos anos finais do Ensino Fundamental ganhavam mais do que os que lecionavam nos anos iniciais, independentemente se eles tinham somente graduação ou eram pós-graduados. Essa foi uma mudança significativa. Com isso, todos os professores passaram a ter tempo exclusivo para estudos e formação, todo mundo tinha horário de projeto – em Belo Horizonte chama Jeif [jornada especial integrada de formação], o que no estado de São Paulo é chamado de HTPC [horário de trabalho pedagógico coletivo]. Foi um momento intenso de elaboração de uma renovação pedagógica em que todos estávamos aprendendo. Tanto Glaura como Miguel eram

professores da UFMG e conseguiram envolvimento e diálogo com as universidades. Começamos a fazer uma pesquisa, mapeamos cerca de 60 escolas que tinham projetos inovadores. Descobrimos algumas que já não reprovavam, que tinham autonomia em relação a seu projeto pedagógico, muitas vezes à revelia da equipe central da Secretaria de Educação. A Escola Plural se inspirou muito nesses projetos. Mesmo sendo um projeto inovador e consistente do ponto de vista pedagógico, a Escola Plural sofreu resistência em muitas escolas, principalmente aquelas que atendiam os anos finais do Fundamental. Muitos professores não sabiam trabalhar em ciclos e estavam acostumados com o sistema de reprovar os alunos que enfrentavam dificuldades de aprendizagem e aqueles indisciplinados ou “problemáticos”. A reprovação era vista tanto como um instrumento de poder dos professores como uma estratégia que garantiria a aprendizagem – o que as pesquisas demonstravam que não era verdade; e a Escola Plural colocou em cheque essa cultura escolar fortemente excludente. A oposição não ficou apenas dentro das escolas. Uma rádio local dizia que era uma escola em que ninguém aprendia, e surgiu uma “lenda urbana”, divulgada por radialistas desse veículo, de que uma rede de supermercados tinha anunciado uma vaga para ajudantes, “desde que não fossem formados pela Escola Plural”. Esse anúncio nunca existiu, mas dá uma amostra do tipo de reação enfrentada. Foi muita pressão. Apesar de ter sido mal recebida e interpretada por alguns, muitas escolas e professores se identificaram e aconteceram trabalhos incríveis. Começamos a realizar a Mostra Plural, na qual, anualmente, as escolas apresentavam seus projetos e conheciam outros. Os resultados mostraram que a Escola Plural garantia aprendizado e permanência, tanto que o primeiro Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] da cidade foi bom. O segundo caiu um pouco, depois que os professores aprovaram a volta da reprovação na Conferência Municipal de Educação, em 2004.

Cenpec: Você acha que falta equipe qualificada para fazer a gestão das políticas educacionais nos quadros das secretarias de Educação e também das escolas, para projetos como a Escola Plural darem certo?

Pilar: As secretarias têm um corpo de funcionários pouco profissionalizado. A maioria vem das escolas, são professores ou especialistas, o que faz com que haja uma grande rotatividade e não permite a formação de um corpo estável e qualificado de profissionais. O problema é que cada prefeito ou secretário quer fazer uma política de governo – e não de Estado –, mudando a linha pedagógica a cada gestão e impedindo a continuidade de políticas. O grupo que faz a política pedagógica geralmente vem de fora da rede e conhece pouco a realidade cotidiana das escolas. A questão nem é só fazer concurso para a equipe pedagógica dentro da secretaria, mas pensar a questão da continuidade e da permanência. Ainda impera a visão de que um gestor tem de deixar uma marca própria. A visão de que é preciso diminuir os índices de reprovação e de evasão vem no final dos anos 1990, na gestão do Paulo Renato Souza [1945-2011], em um debate que começou com o [ministro da Educação no governo Itamar Franco] Murílio Hingel [1992-1995], porque antes ninguém estava preocupado com isso. Além dos planos decenais como o PNE [Plano Nacional de Educação], que garante norte e planejamento, os programas, como os de livros didáticos, da merenda escolar e do transporte, tiveram continuidade e foram aperfeiçoados. Isso acontece em todas as esferas de governo. Nos municípios menores é pior ainda, porque às vezes o prefeito é bem-intencionado, mas ele, além de ter limitações, não tem pessoas com experiência e formação para colocar nos principais cargos e ajudá-lo a pensar a cidade. Tem um bom exemplo na família. Minha mãe foi prefeita de Arantina, cidade em que meus pais moravam. Meu pai era engenheiro e, na gestão da minha mãe, ajudou a informatizar a prefeitura e modernizar um pouco a gestão da cidade de 3 mil habitantes. Ela faleceu repentinamente em 1995, quando ainda ocupava o cargo, e o vice-prefeito assumiu. Um dia, uma pessoa da administração procurou meu pai e pediu para que ele tirasse aquelas máquinas da prefeitura – eram os computadores: “Meu filho falou que elas passam doença, que têm vírus”.

Cenpec: Voltando a sua carreira, depois da primeira passagem na Secretaria Municipal de Educação você voltou para a sala de aula?

Pilar: Sim, fui para uma escola de jovens e adultos que funcionava na antiga sede da Fafich [Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas] e foi uma experiência muito transformadora, talvez a mais consistente que tive de todo período em que exerci o magistério. Já levava a maturidade e a experiência vivida na implantação da Escola Plural. O prédio havia sido importante em minha formação, porque fiz faculdade lá, o Cape funcionava lá e essa escola de Educação de Jovens e Adultos [EJA] também. Era como se eu estivesse em casa. A prefeitura de Belo Horizonte havia comprado o prédio da UFMG, para instalar, provisoriamente, escolas que ainda não tinham sido construídas, mas que tinham demanda de alunos. Os estudantes iam e voltavam em ônibus fretados pela Secretaria de Educação. À medida que as escolas ficavam prontas, eles voltavam para seus bairros. E, coincidência das coincidências, depois a Secretaria de Educação passou a funcionar nesse mesmo local. Aí veio uma outra mudança: em 1999, o MEC, junto com Banco Mundial e Unicef [Fundo das Nações Unidas para a Infância], criou o Prasem [Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação], para o aperfeiçoamento de secretários municipais de Educação das regiões Norte e Nordeste. Fui convidada a integrar a equipe participando das oficinas e palestras da área pedagógica. Consegui conciliar meus horários de aula com as viagens, aprendi muito sobre gestão educacional e mais ainda sobre o Brasil e suas imensas diferenças regionais. Eram palestras sobre financiamento, marcos legais, projetos pedagógicos de manhã e, à tarde, oficinas para que pudessem colocar em prática o que haviam aprendido. No governo Lula, por sugestão da Undime, a iniciativa foi transformada no Pradime [Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação], dando continuidade às ações do Prasem. Apesar do pioneirismo da iniciativa, as avaliações de impacto mostraram que a alta rotatividade dos gestores municipais, a falta de equipes e o excesso de trabalho impediam que eles tivessem tempo e apoio local para implementar as mudanças sugeridas no curso. A vida real dos secretários atropelava as tentativas de mudança que pudessem vir da formação que estávamos oferecendo. No entanto, foi um proje-

to consistente, levou o MEC para perto dos municípios – o que foi muito bom para o próprio ministério – e colaborou um pouco para que os gestores tivessem mais formação e apoio para exercer o cargo. E como nada é coincidência na vida, em 2012, já na Fundação SM, participei da criação da plataforma Conviva, para formação e apoio aos dirigentes municipais de Educação [www.convivaeducacao.org.br].

Cenpec: Quando você assumiu a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte?

Pilar: Em 2001, decidi tirar um ano sabático. Pedi licença não remunerada da prefeitura e preparei uma mudança de um ano para os Estados Unidos, onde meu marido estava trabalhando. Arrumamos tudo em Belo Horizonte e fomos. Fiquei apenas três semanas em Dallas – mais um episódio que comprova como minha vida foi recheada de surpresas. A empresa em que ele trabalhava mudou de dono e voltamos. Fiquei o restante de 2001 escrevendo, estudando, fazendo consultorias e dando palestras. Em 2002, consegui, pela primeira vez em muitos anos, tirar um mês inteiro de férias e fui veranejar na Bahia. Foi justamente nesse período que recebi um telefonema do secretário de Planejamento de Belo Horizonte, fazendo um convite para que eu coordenasse a recém-criada gerência de informações, que envolveria as secretarias de Educação e de Saúde. Achei interessantíssima a ideia, fiquei entusiasmada, e um mês depois, quando terminaram as férias, assumi o cargo. Foi quando começou o Sistema Mineiro de Avaliação [Simave] para avaliar a Educação pública no estado. Belo Horizonte nunca tinha entrado em avaliações externas e alguns chegavam a propor que se boicotasse inclusive a aplicação do Saeb [Sistema de Avaliação da Educação Básica]. Eu era uma espécie de subsecretária dessa pasta que tinha Políticas Sociais, Saúde, Educação e Assistência, e enfrentei esse debate, quando Belo Horizonte aderiu ao Simave. Pouco tempo depois, o prefeito Célio de Castro teve um AVC e assumiu seu vice, Fernando Pimentel, hoje governador de Minas Gerais. Depois de algumas mudanças no secretariado, a Maria José Feres, que era a secretária de Políticas Sociais, em uma conversa na minha casa, perguntou se eu aceitaria assumir a Educação da capital. O pre-

feito queria focar na Educação Infantil, principalmente na oferta de creches públicas, pois não havia nenhuma em Belo Horizonte. Na época eram 180 creches conveniadas e comunitárias, e o Movimento de Luta Pró-Creche era muito bem organizado e combativo. Outra prioridade seria resolver os conflitos que envolviam a Escola Plural e os desafios da aprendizagem, principalmente de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No princípio fiquei relutante e alertei o prefeito que eu era muito desgastada na rede, pois minhas dez digitais – aliás, com muito orgulho – estavam no projeto da Escola Plural, que foi muito mal recebido na época e estava “no olho do furacão”. Ele me garantiu que a Escola Plural não seria descontinuada, mas precisávamos acabar com o desgaste que o projeto havia sofrido. A tensão entre escolas, mídia e secretaria desviava o foco do grande problema que eram a evasão e a não aprendizagem de muitos estudantes da rede municipal. Gostei do desafio e aceitei. Já conhecia bem a rede, afinal eu trabalhava nela desde 1984. Fizemos uma primeira avaliação para saber quantos alunos no fim do primeiro ciclo não dominavam a leitura e a escrita. Eram muitos, inclusive no 4º e 5º anos. Precisávamos enfrentar isso. Quando assumi, a Rita Coelho [leia entrevista na página 65] era secretária-adjunta e especialista em Educação Infantil. Pedi a ela que continuasse na equipe, coordenando os projetos dessa área. Convidei a Macaé Evaristo [leia entrevista na página 165], que era professora da rede e conhecia bem suas reivindicações, além de ser atenta e ligada aos movimentos de inovação. Romeu Caputo era e continuou sendo o gerente administrativo financeiro e foi figura essencial para que pudéssemos fazer todas as ações com planejamento e rigor. Convidei para chefe de gabinete Rosaura Magalhães, que, além de ser professora da rede, tinha sido dirigente do sindicato municipal.

Cenpec: Como foi para uma professora de uma rede municipal assumir a Secretaria de Educação?

Pilar: Foi muito bom, mas gerou um desgaste com setores do magistério: o professorado logo se sente traído, porque acha que você está lá para defender os interesses dele. “Nossa, Pilar, justo você que é professora...”, ouvi várias vezes. Enfrentei diversas manifes-

tações, uma inclusive em que compraram algemas e se prenderam nas colunas do prédio da secretaria. O auge da tensão foi quando eles contrataram um carro de som e foram para a porta da minha casa às 6h30 da manhã, lendo um texto horrível com trilha sonora de “Vai trabalhar vagabundo”, de Chico Buarque – justo para mim, que trabalhava 10 a 12 horas por dia. Foi muito duro. Quando se ocupa um cargo desses, você precisa atender diferentes sujeitos – os alunos, as famílias, os professores, os funcionários em geral. Uma das minhas lutas foi para acabar com a cultura de dispensar os alunos em horário de aulas. Em Belo Horizonte, a rede tinha o costume de, na sexta-feira, as aulas da manhã irem até 9h30, e as da tarde, até 15h, para ter reunião geral dos professores. Para isso, as escolas dispensavam os alunos. Mas todos já tinham horário de projeto garantido – e que eles cumpriam com outras atividades. Então, queriam fazer reuniões gerais no horário da aula. O Ministério Público constatou que a jornada de quatro horas diárias não estava sendo cumprida. Foi uma queda de braço para conseguir acabar com essa prática. Conseguimos somente no início do segundo mandato do Pimentel e foi tenso e desgastante. Os professores foram à justiça alegando assédio. Perderam. Outra iniciativa em que tive conflito com os professores foi na compra de livros de literatura para os alunos levarem para casa, uma das bandeiras da Macaé. Acredita que teve professor dizendo que preferia a parte dele em dinheiro, que era um dinheiro jogado fora? Outras coisas foram gratificantes para todo mundo, como a melhoria da infraestrutura das escolas. Para que as unidades tivessem mais agilidade, descentralizamos os recursos. E teve o projeto de descentralização e fortalecimento da autonomia das escolas, que começou meio por acidente. No final de 2003, tivemos uma sobra de recursos e resolvemos descentralizar para a Caixa Escolar, que era muito bem organizada nas escolas. O sindicato dos professores, liderado pelo PSTU e pelo Psol, tinha feito um levantamento da situação física de todas as escolas e esse relatório foi um presente para nós. Com base nele, Romeu Caputo começou a articular formas de a própria escola solucionar, rapidamente, os casos mais urgentes, que não envolvessem a responsabilidade técnica, pois aí precisaria ter projeto, planta, cálculos etc. A escola poderia resolver vazamen-

tos, falta de lâmpada e coisas desse tipo. Isso começou a fortalecer a escola e ganhamos apoio político de todos os diretores, o que ajudava muito a melhorar o diálogo também com os professores. Criamos o Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico, o Pape, em que a coordenação e o gestor elaboravam um projeto de melhoria pedagógica para a escola e a secretaria mandava o recurso. Os diretores e as diretoras passaram a ter celular e cotas de gasolina, pois iam com o carro próprio em reuniões na regional para cumprir obrigações burocráticas. Começamos um processo de formação e reconhecimento do papel estratégico da direção da escola e mantivemos as eleições diretas. Nossa ideia era inserir algum critério técnico antes das eleições, mas não conseguimos.

Cenpec: Do que você mais se orgulha desse período que esteve como secretária municipal?

Pilar: Uma das iniciativas foi o *kit* de literatura para os alunos, que já comentei. A Macaé era militante da questão racial e, por conta da lei 10.639, de 2003, que tornava obrigatório o ensino da cultura afro nas escolas, criamos um núcleo de relações étnico-raciais dentro do Cape – esse que os vereadores estão pedindo para acabar, porque dizem que é coisa de gênero! Compramos *kits* para a biblioteca das escolas, para os alunos lerem e para os professores estudarem e darem aulas de história da África. Outra coisa bacana foram os encontros família-escola, que surgiram de um pedido dos pais para conversar diretamente com os gestores, tanto os escolares quanto os da secretaria. Uma vez por mês eu ia a esses encontros e conversava direto com as famílias. A gente fazia lanche comunitário, eu mesma fazia um bolo e levava. Chamávamos estagiários para ficar com as crianças e os pais escolhiam o tema do encontro. Lembro de uma senhora, dona Geralda, que era gari. Ela veio com o caderno do filho, que estava no 4º ano, e perguntou se aquele era um caderno de criança que sabia ler e escrever. Não sou da área de alfabetização, mas vi que tinha alguma coisa errada, palavras em fila, nenhuma frase ou texto. Perguntei à Macaé e ela disse que o menino, de fato, não estava plenamente alfabetizado. Dona Geralda ficou preocupada: como é que ela poderia tratar disso na escola? Ela nunca tinha ido lá. Por isso essa aproximação com as

famílias foi importante. Começamos a pedir que as escolas preenchessem um formulário para cada aluno com três questões: o que ele não aprendeu?; o que a escola fez para ele aprender?; e o que a escola iria fazer para que ele aprendesse? A ideia era fazer com que todos refletissem. Uma delas mandou 50 formulários preenchidos da mesma maneira, respondendo “tudo” para o que o aluno não tinha aprendido e “nada” para as ações da escola. Mandei para a Corregedoria. Era essa a concepção do professor que acha que faz tudo e que os meninos não aprendem porque não querem. O mais importante para a cidade foi a inauguração das primeiras creches públicas, em 2004. As Umeis [Unidades Municipais de Educação Infantil] foram pensadas em um grupo intersetorial, que reunia arquitetos, educadores e técnicos do Planejamento. Durante meses, essa equipe identificou todos os terrenos possíveis para a construção das unidades, o projeto arquitetônico foi elaborado com os olhares da Educação, do urbanismo, das finanças e da arquitetura. Imaginem a temperatura dessas reuniões. Para que esse projeto fosse sustentável, criamos o cargo de educadores infantis e anexamos o novo prédio a uma escola de Ensino Fundamental próxima. Com isso, garantimos a qualidade e diminuimos os custos. O desafio era que o projeto deveria ser sustentável e replicável. Hoje a cidade conta com mais de cem Umeis.

Cenpec: As escolas integradas também começaram em sua gestão?

Pilar: Isso também foi muito bacana. Começou com a Câmara Municipal aprovando um projeto de lei do vereador Arnaldo Godói, do PT, determinando que todas as escolas do município tinham de ser em tempo integral em um curto espaço de tempo. O prefeito ficou incomodado, pela inviabilidade econômica do projeto, mas não vetou. Chamei o Arnaldo e ficamos quebrando a cabeça para ver como implementar aquilo. O primeiro passo foi pegar uma escola que estava esvaziada – a Marechal Castelo Branco, onde cabiam 500 alunos, mas só havia 80 –, reformar, mudar o nome para Monteiro Lobato e criar a primeira escola em tempo integral. No dia da inauguração, um secretário me perguntou quanto tempo levaria para a rede toda ser daquele jeito. Eu disse que poderíamos tentar inaugurar uma por ano. Aí o Júlio Pires,

secretário de Planejamento, perguntou: “Você não acha 189 anos muito tempo?”. Claro que eu achava, mas era preciso buscar um modelo inovador, não aquele de tempo integral dentro do prédio. Sentamos com o Júlio, e, mais uma vez, um grupo intersetorial se reuniu para pensar a Educação. A Secretaria de Planejamento coordenava a equipe, que contava com a participação das secretarias de Saúde, Assistência Social, Abastecimento, Esportes, Transportes e Obras Públicas. Nesse meio-tempo, fui a um encontro de cidades educadoras e percebi que esse era o caminho: o bairro-escola. Levei 40 diretoras comigo para um encontro internacional em Nova Iguaçu, onde o projeto já estava sendo implementado com o apoio da ONG Cidade Escola Aprendiz e do Instituto Paulo Freire. A proposta se baseava nos princípios de que a escola estava em um território e deveria se integrar, organicamente, a ele; e que o território era rico em espaços para que atividades curriculares acontecessem. Assim, ampliamos o tempo das crianças na escola, ressignificamos o conceito de espaço escolar e dialogamos com a comunidade. Era um projeto que tinha a cara de Belo Horizonte. Ao voltarmos, já tínhamos o desenho do projeto Escola Integrada na cabeça. Fomos visitar o Bairro-Escola da Vila Madalena, em São Paulo, intensificamos o diálogo com Nova Iguaçu e outras cidades que estavam desenhando projetos parecidos e começamos a trabalhar. A primeira decisão, baseada no aprendizado que tivemos com a implantação da Escola Plural, foi implementar o projeto de adesão das escolas. Fizemos um mapeamento dos parques, das praças, dos museus e de outros espaços da cidade que poderiam se tornar educativos. A equipe intersetorial fazia o levantamento por bairro, e a diretora de cada escola ia negociar com o dirigente do equipamento que interessava a ela. Aderiram ao programa 50 escolas, o que já foi um sufoco, porque não tínhamos recursos nem “pernas” para atender a todas. Como eu era presidente nacional da Undime e estávamos negociando o Fundeb com o MEC, já conhecia o ministro Fernando Haddad [2005-2010 e 2011-2012] pessoalmente. Quando a primeira escola começou a funcionar dentro do Escola Integrada, convidei-o para o lançamento do projeto. E vem de Belo Horizonte e Nova Iguaçu a inspiração para o programa nacional Mais Educação.

Cenpec: Foi aí que se abriram as portas que levariam você à Secretaria de Educação Básica [SEB] do MEC?

Pilar: Duas iniciativas me aproximaram do ministro: uma foi que, como presidente da Undime, negociava com ele a entrada da Educação Infantil no Fundeb; outra foi a organização da Olimpíada de Língua Portuguesa em nível nacional. Quando assumiu o ministério, Haddad queria discutir alfabetização e aprendizagem. Ele começou a ouvir diferentes vozes sobre métodos de alfabetização, do fônico ao construtivismo. Organizou um seminário com a representação de diferentes segmentos e participou integralmente dos debates. Eu nunca tinha visto um ministro da Educação sentar na primeira fila do auditório, escutar especialistas e levantar a mão para fazer perguntas. No final de 2006, ele me convidou para assumir a Secretaria de Educação Básica e eu fiquei encantada com a possibilidade de participar de um projeto nacional, integrando uma equipe liderada por uma pessoa que admirava e em quem confiava, e de poder realizar coisas em todo o País. Cheguei em Brasília em junho de 2007, enfrentando uma forte oposição dentro da SEB vinda de setores do PT, que hoje entendo como uma oposição legítima, porque eu não era mais filiada ao partido. Não levei ninguém num primeiro momento. Conheci a equipe, mantive a chefe de gabinete, a professora Godiva Vasconcelos, que estava no MEC desde janeiro de 2003, conhecia todo o funcionamento e todas as pessoas. Essa foi outra coisa que aprendi em minha trajetória: conhecer as pessoas que já estão, manter o maior número possível delas, tentar trabalhar com os técnicos e funcionários da carreira. Ainda em 2007, convidei Romeu Caputo e Rita Coelho, que tinham participado de minha equipe em Belo Horizonte, para assumirem cargos na SEB. Os dois ficaram comigo até fevereiro de 2012 e permaneceram depois, quando fui exonerada em consequência da mudança do ministro. Claro que tive muitas pessoas importantes compondo a equipe, mas Godiva, Romeu e Rita representam bem a equipe que formamos.

Cenpec: Do que você mais se orgulha de ter feito nesse período em que esteve na SEB?

Pilar: A Provinha Brasil foi uma das coisas mais importantes que fizemos, e com a maior alegria. Em parceria com o Ceale [Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG], elaboramos uma prova cujos resultados não eram divulgados, não havia nota nem *ranking*. Era um processo formativo, voltado para professoras do ciclo da alfabetização. A própria professora da turma aplicava a Provinha Brasil em março, para crianças do 2º ano. A Provinha Brasil era um conjunto de materiais, além da prova em si; tinha gabarito, explicação das questões e do que significava cada erro e acerto; material formativo para consultar, indicando o que ela deveria estudar e as intervenções que precisava fazer em sala de aula para cada questão que o aluno errasse. No fim do ano, vinha outra provinha – a gente chamava assim, mas não era prova. Era um diagnóstico que permitia o acompanhamento do aluno de março a novembro. O fato de as notas não serem divulgadas deu muita confiança aos professores. O material ainda está no site do MEC, embora não seja mais usado, porque deixou de ser política pública. Em escolas com internet, talvez um ou outro professor ainda imprima e aplique. Mas um secretário de Educação não vai imprimir 500 cópias ou mais e dar para a rede toda aplicar. Fiquei muito triste quando fiquei sabendo, em 2017, que não teria mais Provinha Brasil, porque já tinha a ANA [Avaliação Nacional da Alfabetização] – que, aliás, tem propósitos completamente diferentes. Aí eu me pergunto: “Por que fizemos de uma maneira que permitiu que a iniciativa chegasse ao fim?”. Porque entender a descontinuidade de muitas políticas públicas é entender um pouco da fragilidade das políticas públicas.

Mas fizemos muitas outras coisas, tendo o FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] como parceiro incrível para que nossos projetos saíssem do campo do desejo e se tornassem concretos nas escolas. Para isso tínhamos um norte, o PDE [Plano de Desenvolvimento da Educação], lançado em 2007 e que era uma espécie de plano executivo do PNE. A Secretaria Executiva do MEC, com o incrível Henrique Paim [que foi ministro em 2014-2015, leia entrevista na página 145], coordenava as ações por

meio do PAR [Plano de Ações Articuladas] e do Simec [Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação]. Foram políticas como o Caminho da Escola, Mais Educação, Proinfância [Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil], PNBE [Programa Nacional Biblioteca na Escola] do Professor, articulações com as universidades para formação docente, elaboração da Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente e Plataforma Paulo Freire. Nosso norte eram os resultados do Ideb, o que fazia com que trabalhássemos com grupos prioritários, sempre dialogando com a Undime, o Consed [Conselho Nacional de Secretários de Educação] e a CNTE [Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação]. Criamos o GT [grupo de trabalho] das Grandes Cidades, desenhamos o Ensino Médio Inovador, um outro GT para iniciar a discussão de uma base nacional curricular. Fomos felizes em muitas ações, frustrados em outras. A vida real e os conflitos de uma sociedade tão diversa e desigual batem na porta do gabinete o tempo todo, revogam algumas ações, fortalecem outras. O *kit* anti-homofobia é um exemplo de como a política real consegue derrubar um projeto importante e necessário para garantir uma trajetória escolar digna para todos, incluindo aí os grupos LGBTs.

Cenpec: Como foi sua saída da Secretaria da Educação Básica?

Pilar: Eu já esperava e, por isso, foi tranquila. A conversa com o ministro Aloísio Mercadante [2012-2014] foi desconfortável. Ele escutava pouco e me disse que pensava que eu me importava pouco com a aprendizagem – quando sempre tive o direito de aprender como norte de meu trabalho. Contudo, depois de ouvir tudo que apresentei, viu que era um equívoco. Fizemos uma boa transição, o que qualquer gestor tem a obrigação de fazer. Independentemente de quem seja o sucessor, situação ou oposição, tem de fazer um relatório completo e deixar informações sobre o que vai acontecer nos cem primeiros dias, porque ninguém aprende a lidar com a coisa pública da noite para o dia, por mais que seja técnico ou funcionário de carreira. Fizemos um caderno com o histórico e o *status* de cada projeto e levamos para os novos gestores. Não tenho

certeza se leram, mas a gente fez. Saí com uma sensação de trabalho bem-feito e dever cumprido. Cansada, mas tranquila.

Cenpec: Você acha que a BNCC [Base Nacional Comum Curricular] trouxe inovações para a Educação brasileira?

Pilar: O que cada um entende por inovação? A Macaé sempre diz que inovação pode ser construir banheiro em uma escola rural que nunca teve um. Para outro, pode ser ter banda larga dentro da escola. Não se tem consenso sobre o que é inovação nem sobre o que aprender, como, quando, por quê. É só saber bem língua portuguesa e matemática? A BNCC começa bem. As dez competências gerais são uma síntese da Educação Integral. Porém, depois da apresentação das áreas de conhecimento em anos ou séries, a visão sobre escola fica mais estreita. Escolas que trabalham por ciclos terão dificuldades em se adequar. Qual é a aprendizagem necessária para profissões que não existem? A escola contemporânea apresenta perguntas diferentes, contudo sempre damos a mesma resposta. Talvez o PPP [projeto político-pedagógico] das escolas possa avançar em relação à BNCC. Para que isso aconteça, é preciso respeitar a autonomia das escolas e fortalecer a formação continuada dos professores.

Cenpec: Atualmente, como diretora da Fundação SM Brasil, como segue sua luta pela Educação pública?

Pilar: Todas as iniciativas da Fundação SM são voltadas para a Educação Básica e pública. Tenho visitado muitas escolas, conversado com professores e merendeiras, visito as bibliotecas, a horta, a cozinha. Trabalhamos muito em parceria com outros institutos e fundações em ações como o Conviva e o Centro de Referências em Educação Integral. Trouxemos o Myra para o Brasil, projeto de leitura em escolas com voluntários, com base no Lecxit, programa da Fundación Jaume Bofill, de Barcelona. Estamos iniciando um projeto novo, o Namei [Núcleo de Apoio aos Municípios para a Educação Integral]. O eixo da proposta é traçar ações exequíveis e inovadoras com base na experiência e nas necessidades dos profissionais de cada rede. Já formamos um grupo com 26 cidades do Rio Grande do Norte. Continuo trabalhando com Educação públi-

ca, mas sem as tensões inerentes à gestão pública. Eu recomendo a experiência na gestão pública para todos. Além de todos os requisitos que se sabe, precisa desenvolver a flexibilidade e o espírito democrático, aprender a lidar com frustrações, ter paciência e, principalmente, bom humor.

Conhecimento técnico e habilidade política: ingredientes da boa gestão

ENTREVISTA DE JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

concedida a Anna Helena Altenfelder e Joana Buarque de Gusmão (2018).

“Foi um dos melhores ministros da Educação que tivemos”, repetem especialistas em Educação nos intervalos de eventos e encontros em que o tema da gestão pública educacional é debatido. A afirmação se refere ao economista e professor José Henrique Paim Fernandes, que ocupou o cargo de 3 de fevereiro de 2014 a 1º de janeiro de 2015, no governo Dilma Rousseff.

O elogio costuma vir acompanhado de uma explicação: “Era um quadro técnico, conhecia como ninguém o funcionamento da máquina pública”. Paim é natural de Porto Alegre e iniciou a carreira na administração pública em 1998 como analista de projetos do Banco de Desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul (Badesul). Em sua trajetória pela administração pública, em vez de pular etapas, subiu degraus. Em Porto Alegre, foi secretário municipal de Captação de Recursos e Cooperação Internacional e coordenador de Relações Internacionais. No estado, assumiu a Secretaria de Coordenação e Planejamento. No primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi convidado pelo então

ministro Tarso Genro (2004-2005) para ser subsecretário especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República e, em seguida, presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Na sequência, já na gestão de Fernando Haddad (2015-2010), Paim assumiu a Secretaria Executiva do ministério, cargo que ocupou também durante a primeira gestão de Aloísio Mercadante (2012-2014) na pasta. Com a saída de Mercadante, era o nome natural para sucedê-lo.

Longe de casa, Paim, que é torcedor fanático do Internacional, de Porto Alegre, aproveitou a geografia de Brasília para retomar um hábito de infância, andar de bicicleta, o que faz nos finais de semana, no Eixo Monumental. Com a família, gosta de cozinhar, viajar, assistir a filmes e séries e ler. Durante a semana, dedica-se aos textos técnicos, mas aos sábados e domingos muda o foco para as biografias, especialmente as relacionadas aos ex-presidentes do Brasil e grandes personalidades da história mundial. Do escritor Lira Neto, seu autor preferido nesse gênero, a obra preferida é a trilogia *Getúlio*. Do cinema, destaca outra, revista diversas vezes: *O poderoso chefão*, de Francis Ford Coppola.

Vem de criança o gosto de Paim por manter-se sempre informado. “Ouvia frequentemente noticiário em rádios, o que me fez acompanhar questões relacionadas a política e economia. Posteriormente, fazendo teste vocacional, descobri que tinha aptidões relacionadas a políticas sociais”, conta. No caso de Paim, o teste deu certo.

Cenpec: Você foi muito elogiado, ao assumir o Ministério da Educação, pelo perfil técnico que tem. Como desenvolveu esse perfil?

José Henrique Paim: Minha carreira começou na administração pública de Porto Alegre. Depois fui passando por várias esferas de governo. Coordenei departamento, fui secretário municipal e estadual e também subsecretário do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência, no governo Lula. A entrada na área da Educação se deu quando assumi a presidência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em 2004, na gestão de Tarso Genro [2004-2005]. Depois, quando o Fernando Haddad as-

sumiu o ministério [2005-2010], ele me convidou para a secretaria executiva. Lá, tive a oportunidade de conhecer a estrutura do MEC como um todo. É uma matriz complexa. Além do FNDE, que eu já conhecia bem, há a Capes [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior], o Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] e os demais órgãos vinculados. Tem ainda as universidades, os institutos federais e os hospitais universitários. Tudo isso entrecruzado pela regulação, a relação com o setor privado e com estados e municípios. Essa fase me proporcionou uma visão e um conhecimento mais profundos da Educação, mas sempre mantendo minha perspectiva, que é a da gestão. Não tenho formação na área de Educação, porém estava sempre preocupado, procurando enxergar esse arcabouço como um sistema nacional. Isso, obviamente, chocou-se um pouco – no sentido positivo – com a visão do ministério, que não era instrumental. O grupo de servidores das secretarias do MEC era extremamente dedicado, mas não tinha perfil operacional. Era uma equipe mais dedicada a formulação, mobilização e articulação. Diferente do perfil específico que havia no FNDE, na Capes e no Inep, onde os quadros são mais de execução. Essa convivência em diversas áreas me deu elementos e me fez conhecer não só toda a legislação, mas também as questões relacionadas à própria aprendizagem. Eu tinha que analisar o funcionamento dos programas e, às vezes, entrar na questão da forma como estavam sendo implementados na ponta. Precisava entender como se dava a execução pelas redes formadas no âmbito da Educação, especialmente na Educação Básica. Quando pegamos um programa como o do livro didático, por exemplo, o que se verifica? Temos coordenadores em cada estado e em cada universidade. Então forma-se uma rede e todo ano tem um encontro nacional. A mesma coisa ocorre com o PDDE [Programa Dinheiro Direto na Escola]. Os coordenadores nos estados e nos municípios fazem o trabalho local e se reúnem, anualmente, no encontro nacional do PDDE. Na alimentação escolar é parecido. Esse funcionamento por meio de redes e a participação nas discussões e nos processos de formação, de certa forma, foram me dando um pouco de conhecimento sobre a questão da área e sobre o lado pedagógico, ainda que sempre com a visão de gestor.

Cenpec: Em geral, o percurso é feito ao contrário: o educador ou pesquisador na área de Educação torna-se gestor. Como sua formação como gestor o ajudou na área da Educação?

Paim: Eu me formei gestor ao longo dessa trajetória, com destaque para o trabalho exercido no Banco de Desenvolvimento [do Estado do Rio Grande do Sul]. Numa instituição desse tipo, a gente acaba tendo uma visão da estrutura das esferas de governo, ou seja, do estado como um todo. Analisando projetos públicos, é possível formar um conhecimento mais geral sobre administração pública. Tive algumas formações específicas também, como um curso realizado no Banco Mundial. Depois fiz mestrado em economia e aprendi muito sobre os fundamentos econômicos do setor público. Pude colocar tudo isso em prática quando trabalhei na Secretaria Municipal [de Captação de Recursos e Cooperação Internacional, extinta] de Porto Alegre e na Secretaria de Planejamento do Estado do Rio Grande do Sul. Ou seja, parti de uma visão geral para a específica, na ponta. Transitei de uma área de apoio, área meio, para uma área fim. Isso me deu grande vantagem, porque quando fazia uma discussão com a área econômica do governo, como quando estava no ministério, sabia como se comportava o gestor da área econômica, tanto da Fazenda quanto do Planejamento. Em geral, o pessoal quer conhecer os detalhes da proposta, de modo a analisar sua viabilidade ou não. Como eu conhecia essa estratégia, já fazia a análise detalhada dentro do próprio ministério. Quando levávamos a proposta para a área econômica, a discussão já estava em outro nível. Isso aconteceu com as políticas estruturantes do MEC. Fernando Haddad também tinha esse perfil, porque ele trabalhou na Secretaria de Planejamento Municipal de São Paulo, tinha experiência e formação na área econômica do setor público. As discussões sobre o Fundeb [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério] que fizemos no âmbito do governo foram um exemplo. A experiência de ter vivido primeiro o poder municipal e estadual ajudou muito.

Cenpec: Como você vê a questão da profissionalização da gestão nas estruturas dos órgãos centrais, como o Ministério e as secretarias de Educação? E como isso impacta ou dificulta a implementação das políticas educacionais?

Paim: Esse mesmo perfil encontrado nas secretarias do MEC, que não é instrumental, repete-se nas secretarias de Educação municipais e estaduais. Isso não quer dizer que não seja profissional. É profissional. Porém, na minha visão, existe necessidade de formar essas pessoas para que elas possam também ter um perfil mais operacional. Isso levaria a gestão das secretarias a voltar-se para o que eu considero mais importante, que é o processo finalístico – a aprendizagem. O que uma Secretaria de Educação tem que priorizar? A aprendizagem dos alunos. Para que isso ocorra, toda a estrutura tem de funcionar. A dificuldade existe porque, muitas vezes, o gestor está voltado para outros processos que não necessariamente interferem na questão da aprendizagem. Ele tem de resolver a alimentação escolar, o transporte, a infraestrutura, os repasses de verbas para as escolas. A cada início de ano letivo, precisa cuidar do telhado que caiu em uma escola, uma parede que cedeu, a pintura das paredes. Ele acaba absorvido por isso e não consegue fazer um planejamento voltado para a aprendizagem. Não que a secretaria precise entrar no detalhe, na forma. Isso é responsabilidade das coordenações pedagógicas. Mas é necessária uma área pedagógica da secretaria fazendo o alinhamento. É essencial que a secretaria, com base nas responsabilidades que ela tem, acompanhe o resultado de cada região. É um processo em cascata. As diretorias regionais acompanham o desempenho de cada escola, e o diretor da unidade acompanha o desempenho de cada turma, de modo a criar, no professor, um compromisso com a aprendizagem de cada aluno. Obviamente, é um compromisso para não deixar nenhum aluno para trás. Porque não é só a questão da aprendizagem, mas a do rendimento escolar de modo mais abrangente. Precisamos reduzir os indicadores de reprovação no Brasil, que são altíssimos. Isso está muito associado a não termos um acompanhamento de cada aluno individualmente. O ideal é conseguir criar, em cada docente, um compromisso vinculado à aprendizagem. Para isso, eles devem receber o apoio necessário.

Quando o diretor cobrar, que não cobre dizendo que ele não está com bom desempenho. O objetivo não é punir, e sim apurar as dificuldades que o professor está enfrentando. Isso também é um efeito cascata, só que de baixo para cima: se necessário, é preciso levar os problemas à secretaria para que sejam criadas as políticas necessárias para melhorar o desempenho desse professor e, conseqüentemente, de cada um dos alunos. Assim eu enxergo a gestão das secretarias. Porém, para que isso ocorra, é necessário ter uma formação dos gestores. É um ciclo de planejamento e gestão: envolve a medição dos indicadores de aprendizagem; a análise desses indicadores; o planejamento, que define um conjunto de ações; e, por fim, a implementação. Em seguida, começa, novamente, um processo de avaliação e todo o ciclo é refeito. Quando houver a cultura de um acompanhamento *pari passu* de cada aluno, dentro de uma cadeia de responsabilidade, acredito que os resultados irão melhorar. Obviamente, isso depende de uma série de fatores não relacionados apenas ao desejo do secretário ou do diretor da escola. É necessária uma visão política mais ampla que leve nessa direção. Todas as redes que se destacaram no Brasil, do ponto de vista de resultado, trabalham assim, porque estão preocupadas com o desempenho do aluno. Com base nas avaliações, elas vão fazendo essa cobrança em cadeia, até chegar ao secretário. O secretário chama o diretor e pergunta o que está acontecendo na escola que ele dirige. O diretor chama o professor e pergunta o que está acontecendo na classe em que ele leciona. Insisto: não é uma cobrança para punir ou excluir o professor. Vai resultar, na verdade, em um trabalho conjunto.

Cenpec: Um trabalho legitimado pela garantia do direito de aprender dos alunos?

Paim: Exatamente. Um trabalho que, ao mesmo tempo, cria um nível de confiança dentro do sistema. Percebe-se, hoje, um grau de desconfiança muito grande. Eu sinto isso nas discussões que surgem nas palestras que faço. Em algumas aberturas de semana pedagógica e de formação de gestores escolares que presenciei, observei que o ambiente político contaminou a relação e o alinhamento necessário para se ter uma gestão voltada à aprendizagem.

A desconfiança vai desde o professor, o diretor da escola e as secretarias até o nível mais alto, em relação ao próprio prefeito ou governador. Está difícil, nesse momento, em função da crise que estamos vivendo, criar um ambiente de mobilização da Educação, o que seria muito importante. Por isso não encontramos mais a Educação na agenda nacional. Há espasmos em torno da questão de aprendizagem quando sai o resultado do Pisa [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] ou quando sai o resultado do Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]. Realiza-se uma discussão de um dia, a manchete nas mídias aparece com algum destaque, mas dura pouco. No fim do dia, o assunto já é outro. A discussão não se aprofunda. Como ela é rasa, acaba só influenciando o ânimo da rede, dos professores e dos diretores de escola. Só fica aquele discurso: “Está tudo errado. Não sabemos formar professores. Não sabemos ensinar. Os resultados são muito ruins. O Brasil está lá atrás. Temos de refazer tudo”. Imagine um diretor de escola, um professor que se esforça no dia a dia, ligar a TV e ver alguém dizendo essas coisas. Derruba qualquer um. Precisamos reverter essa situação e tentar mobilizar de novo.

Cenpec: A troca de experiências poderia ser propulsora dessa mobilização?

Paim: Sim, temos de mostrar as experiências que deram certo. Temos programas nacionais que tiveram resultados. Precisamos fazer essa leitura. Veja o caso do Ideb. Agora temos uma referência nacional para cada escola, estado, município e sistema. Essa referência faz com que a gente possa pensar, por exemplo, em uma gestão voltada para a aprendizagem. Se isso não existisse, não haveria possibilidade nem de começar a discussão. Há sistemas de ensino que têm condições de fazer avaliações externas até anuais, além das internas. Porém, a maioria não consegue. O Censo Escolar é outro exemplo. Da forma como é feito hoje, é possível saber as condições socioeconômicas do aluno, de estrutura da escola e de formação do professor. São informações que começamos a observar com o novo censo, por aluno, e renovadas a cada ano. Um cadastro que poucos países têm. Acho que o Brasil é uma grande exceção nesse sentido. O próprio Fundeb, com todas as necessidades de aperfeiçoamento

que tem, foi uma política que reduziu as desigualdades. Então, há muitos exemplos que deram certo e temos de trabalhar em torno deles, dizendo que avançamos. Ao analisar os indicadores nacionais de 20 anos para cá, percebe-se que melhoraram. O problema é que olhamos muito a foto e pouco o filme. Nosso País é muito desigual. Perdemos várias janelas de oportunidade, e o processo educacional sofre justamente por isso. Na verdade, é mais ou menos como dizia o dramaturgo Nelson Rodrigues [1912-1980]: “O Brasil não é subdesenvolvido por acaso. É uma obra de séculos”.

Cenpec: Por que chegamos a esse ponto de penúria?

Paim: Uma das razões principais é a descontinuidade das políticas educacionais, que muitas vezes são interrompidas antes de ser avaliadas, sem se concluir se estavam dando certo ou não. Não se tem a paciência necessária para chegar ao grau de maturação. Muita gente é imediatista: se não vê resultado rápido, acha que está tudo errado e quer refazer tudo. Calma! Vamos ver o que está acontecendo e olhar o resultado no tempo certo. Veja o caso do Ensino Fundamental, especialmente os anos iniciais. A Constituição de 1988 cravou a obrigatoriedade. Já havia leis prevendo a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, mas quando foi para a Constituição, o Brasil se mobilizou para resolver a questão e fazer a verdadeira reforma educacional. Aí tivemos resultados expressivos, tanto em termos de acesso como em termos de qualidade. O Ideb dos anos iniciais vai crescendo e, de certa forma, cumprindo metas. Houve progresso em termos de equidade quando a universalização foi atingida. Tivemos ali, mal ou bem, políticas continuadas. Nos anos finais também tem algum avanço em relação a acesso e qualidade, claro que não no nível que gostaríamos. Precisamos resolver a questão do rendimento escolar e da formação de professores dessa etapa, que é o ponto em que a Educação se torna mais complexa. No Ensino Médio, é preciso mais tempo para o debate e a análise das iniciativas que estão sendo tomadas. A política estruturada em torno das condições básicas para essa etapa é muito recente. O Fundeb, o livro didático, a alimentação escolar, o transporte... O que já está mais consolidado? Talvez o acesso. Mas não conseguimos ainda chegar aonde queremos na questão da qualidade.

Cenpec: Nesse contexto, como você vê a reforma do Ensino Médio?

Paim: Ela não tem muita novidade em relação ao que se vinha pensando. Há um consenso de que é preciso mudar. O Ensino Médio Inovador [programa instituído pelo MEC em 2009] testou uma série de experiências em alguns estados, incluindo a Educação em tempo integral, a Educação Profissional e a possibilidade de ênfase em determinada área de conhecimento. O problema é que a mudança [proposta no governo Michel Temer] veio em um momento político muito ruim, logo após a troca de governo provocada pelo *impeachment*. A forma como foi feita, por medida provisória, gerou, na Educação, um reflexo da crise política brasileira. Tivemos uma polarização, que anteriormente não ocorria. Ao analisar o período de 2007 até o início das manifestações de junho de 2013, nota-se que as políticas estruturantes do MEC e também dos estados e municípios eram todas aprovadas por consenso no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas e nas câmaras de vereadores, respectivamente. Nesse período, no nível federal, foram aprovadas duas emendas constitucionais e mais de 60 projetos de lei que alteraram a LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Foram ações estruturantes inclusive sobre repasse de recursos, transferências voluntárias e discricionárias, como o Plano de Ações Articuladas [PAR] e o Fundeb, sempre com o apoio do Congresso. Havia consenso, independentemente do pensamento político dos parlamentares. Ninguém entrava em disputa em torno da questão educacional. Porém, muitos deputados e senadores que apoiaram essas políticas votaram a favor da Emenda Constitucional 95, que estabeleceu o teto dos gastos e limitou o investimento em Educação. Veja que incoerente: em 2009, esses mesmos parlamentares votaram por tirar a Educação do escopo da DRU [Desvinculação das Receitas da União], o que permitiu mais investimentos na área. Havia um ambiente mais favorável em torno da Educação. Porém isso se reverteu e contaminou a Base Nacional Comum Curricular [BNCC]. A lei que alterou a LDB para induzir a reforma do Ensino Médio coloca a Base como pressuposto da implementação das mudanças. Se eu não tenho Base, não tenho reforma do Ensino Médio. Então, há grupos contrários à Base que não estão discutindo o documento. Apenas afirmam ser contra. E há grupos que se

dizem a favor, não importa qual seja a Base. A discussão passa a ser mais ideológica e menos racional. Recentemente, participei de um debate no Congresso e verifiquei claramente esse tipo de posicionamento. Acho que foi importante a iniciativa do atual ministro [Rossieli Soares da Silva, nomeado em abril de 2018] de rediscutir o modelo da Base. Ele viu que havia uma reação. Eu, particularmente, penso que a BNCC do Ensino Médio, assim como ocorreu com a da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tem de entrar no nível do detalhamento das áreas. Isso é fundamental para reduzir desigualdades educacionais no Brasil.

Cenpec: O processo de elaboração da BNCC começou em sua gestão. Você já tinha feito essa discussão sobre a Base naquela época?

Paim: Sim. A discussão feita na época com os grupos contrários ao documento era justamente com intenção de convencê-los de que a Base é um instrumento de inclusão educacional. Nos estados com baixa capacidade de elaborar um currículo, a Base cumpre o papel de ser uma referência. Claro que o currículo é muito mais que a Base, é preciso deixar isso claro. Mas ter uma referência nacional coloca os estados em pé de igualdade. Os professores passam a ter um conteúdo mínimo para dar em sala de aula. Hoje, muitas vezes, esse conteúdo é só o livro didático ou só a matriz da Prova Brasil. Não havia outra referência. Com isso, vai-se reduzindo as desigualdades educacionais. Infelizmente, no caso do Ensino Médio, não há ambiente para essa discussão. Mas acredito que a atitude do ministério de rever a Base desse segmento pode trazer uma luz.

Cenpec: Como foi sua atuação no desenvolvimento do PAR? Onde estava trabalhando quando ele foi implementado?

Paim: Eu já estava no MEC como secretário-executivo na gestão Haddad. O PAR tem de ser entendido dentro de um contexto. Como funcionava antes? A relação do MEC com estados e municípios era unidimensional. O município apresentava um projeto para o ministério envolvendo uma questão específica – por exemplo, formar professores, reformar uma escola ou implantar uma tecnologia educacional. O ministério analisava a proposta sem ter uma visão do todo, das necessidades amplas daquele município. Além

disso, a pressão sobre o FNDE por parte dos entes federados se dava, muitas vezes, por meio de intermediários, consultores que tinham relação com os municípios e se apresentavam como “representantes”. Então, havia pessoas que iam ao FNDE levando projetos e falando em nome de 40, às vezes 70 municípios. Enquanto presidente do FNDE, recebi muita ligação de prefeito dizendo que não havia apresentado aquele projeto e não sabia porque estava recebendo aquele recurso. Eu comecei a analisar o processo todo e verifiquei que, às vezes, o representante encaminhava a proposta sem falar com o prefeito, sem falar com o secretário de Educação. Já chegava para o prefeito e dizia “aqui está o recurso”. Alguns, obviamente, aceitavam; outros não. O contexto era esse. Era uma atuação fragmentada. As exceções eram programas do ministério mais estruturados, como o Fundescola [Fundo de Fortalecimento da Escola], que atendia um conjunto de municípios específicos nas regiões Nordeste e Norte. Nesse programa, já fazíamos uma análise multidimensional com algumas ações padronizadas.

Cenpec: Como o PAR mudou a relação do MEC com as secretarias estaduais e municipais?

Paim: Com essa análise de como se dava a relação do governo federal com os governos estaduais e municipais, fizemos o seguinte questionamento: com os recursos que o MEC tem para repassar e verificando o desempenho educacional, estamos atendendo os municípios de mais baixo rendimento? A conclusão foi que atendíamos muito poucos. Os recursos acabavam indo para municípios que tinham um desempenho melhor. Foi nesse contexto que surgiu o PAR. Verificamos quais eram os mil municípios com menor Ideb e começamos a construir uma estratégia para atendê-los. Nesse ponto, recorri a minha experiência no Badesul. Para atender esses municípios e saber o diagnóstico da gestão educacional de cada um, precisava desenvolver um instrumento que permitisse fazer essa avaliação. Então criamos, com uma ampla discussão com educadores, uma ferramenta que buscava diagnosticar quatro dimensões: gestão educacional, práticas pedagógicas e avaliação, formação de professores e infraestrutura. Cada uma com indicadores gerados com base em perguntas que o próprio

município respondia. Então passamos a ter, de um lado, o Ideb, que era o indicador geral, e, de outro, o diagnóstico do município. As respostas eram dadas em uma escala Likert [na qual o respondente especifica o nível de concordância com uma afirmação] e geravam a medida da necessidade daquele município, informação que depois era cruzada com a oferta que o MEC tinha disponível. Isso mudou completamente o padrão de relacionamento do ministério com os municípios. Logo, o Consed [Conselho Nacional de Secretários de Educação] nos chamou e perguntou por que estávamos fazendo somente com os municípios; os estados também queriam. Então, estendemos o PAR para os estados e, mais adiante, para os municípios que não tinham baixo Ideb. Acabou se transformando em uma ferramenta geral. Do ponto de vista de gestão pública, foi importante.

Cenpec: Como é o funcionamento do PAR?

Paim: Tudo é feito em uma plataforma eletrônica, o Simec [Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação]. Com isso, transformamos todo o processo, algo muito inovador para aquela época [2007]. O relacionamento passou a ser feito sem papel. O município entra no sistema e faz o diagnóstico; esse diagnóstico explicita as necessidades locais; o município elabora um plano de ação plurianual; e o MEC atende em função desse planejamento. Com o tempo, aperfeiçoamos o modelo, cruzando as necessidades com outros indicadores do MEC, como os dados do censo escolar. Na área rural, verificamos se a demanda em relação ao transporte escolar estava adequada ao dado apresentado no censo. Conseguimos entrar no nível de cada sala de aula. Muitas vezes o gestor pedia um volume de determinado equipamento. Cruzando com o censo, eu via realmente se ele tinha essa demanda pelo número de turmas. É um nível de detalhamento muito grande. No caso da formação de professores, muitas vezes o município pedia, por exemplo, para fazer formação continuada de mil professores na área de matemática ou língua portuguesa. Com o sistema, era possível questionar como seria atender esse contingente ao mesmo tempo. Era possível ou seria melhor criar uma escala? Então, o município apresentava um

planejamento escalonado. Com isso, as ações do MEC convergiam para esse planejamento. Em resumo, foi um processo muito rico que gerou qualificação tanto das demandas do município como da oferta de ações do Ministério. Antes, muitas vezes, o que o MEC oferecia não estava aderente ao que o município precisava.

Cenpec: Com os estados funcionou assim também?

Paim: Na relação com os estados, havia um tratamento diferente. Para eles, o MEC não havia feito os guias práticos de ação. O governo estadual tinha uma pactuação direta com o MEC. Era eletrônico, mas ele tinha de fazer uma reunião com o ministério envolvendo também a secretaria executiva e o secretário de estado. Desse processo surgiram apoios importantes. No Ceará, o Paic [Programa de Alfabetização na Idade Certa] foi financiado pelo MEC por meio de pactuação do PAR. O programa de mediação tecnológica do Amazonas também. No Acre, foram várias ações de Educação do Campo. Houve ações também em Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, todas para apoiar os municípios na elaboração do PAR. Importante dizer que isso melhorou a transparência e reduziu possibilidades de desvio de verbas. Só para dar um exemplo, no caso de transporte escolar da área rural, que é uma necessidade básica, foram adquiridos 44 mil veículos, já dentro de um processo inovador que foi o registro de preço nacional. Ou seja, o ministério fazia o pregão eletrônico, registrava os preços, e os municípios e estados faziam a adesão. O pagamento era feito com recursos do MEC, de financiamento do BNDES [Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social] ou até de emendas parlamentares, mas o município só recebia o valor relativo àquela licitação e não precisava fazer licitação na ponta. O Inmetro [Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia] fez toda a verificação de conformidade a cada entrega de ônibus. Como resultado, tivemos melhoria no transporte escolar. Ainda há situações não resolvidas, mas se andarmos hoje pelo interior do Brasil, veremos uma quantidade imensa de ônibus escolares e alunos transportados com mais segurança. Foi uma renovação da frota muito importante e sem nenhum caso de desvio, de escândalo, de qualquer problema.

Cenpec: Quais foram as ações de melhoria na formação de professores?

Paim: Acho que qualificamos um pouco a demanda. Lançamos o Pibid [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] e o Pró-Letramento, que atenderam vários municípios. Depois foi o Parfor [Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica], auxiliar aos demais. Tentamos cruzar essas demandas e foram criados alguns comitês de pactuação nos estados. Foi um esforço significativo no sentido de qualificar a oferta do MEC. A ferramenta do PAR tinha abertura anual, para que o município pudesse rever e, eventualmente, apresentar um novo processo. Importante citar também a Universidade Aberta do Brasil [UAB], que contribuiu e continua contribuindo bastante para a formação de professores.

Cenpec: O PAR colabora para essa formação do gestor que você mencionou há pouco?

Paim: Sem dúvida. No sentido de planejamento, especialmente. Porque a secretaria tinha de se reunir para primeiro responder àquele conjunto de perguntas. De certa forma, fazia o diagnóstico e depois verificava se o pedido estava de acordo com ele. Foi um exercício muito rico. Mas hoje eu acho que isso foi muito encolhido em função da crise econômica e da redução de recursos discricionários do MEC. Eu não sei se esse processo continua da forma como era.

Cenpec: As pactuações que reforçaram o regime de colaboração entre estados e municípios se mantiveram?

Paim: No caso do Ceará e do Acre, sim. Em outros, infelizmente, houve descontinuidade. Mas essa experiência demonstra que, se houver vontade política, é possível fazer essa colaboração.

Cenpec: E hoje, que desafios você vê para o regime de colaboração?

Paim: Já comprovamos que a colaboração funciona. Agora, o grande desafio é rever o processo à luz do que vivemos nos últimos anos. Temos de pensar um Sistema Nacional de Educação que considere as diferenças entre os municípios, pois há muitos perfis. O

tratamento para um município com 2 milhões de habitantes não pode ser o mesmo que o dado para um município com 10 mil. Os estados precisam assumir o papel deles e pensar a Educação para o estado como um todo, não apenas para a própria rede. Para isso, é necessário criar alguns estímulos. No caso da BNCC, há exercícios nessa direção. Os estados estão apoiando os municípios para elaborar o currículo.

Cenpec: O que falta para termos no País um Sistema Nacional de Educação?

Paim: Falta analisar o que existe de alteração legal para avançar tanto na colaboração vertical quanto na horizontal. E preciso criar instâncias tri e bipartites, dando maior organicidade para o sistema. Na minha opinião, o sistema já existe, porque temos as atribuições e responsabilidades definidas claramente. Temos um sistema de financiamento que, de certa forma, tem um papel redistributivo e de redução das desigualdades dos entes federados. Mas precisamos complementar esse processo dando mais organicidade, com instâncias de pactuação. Não cabe uma competição como temos hoje entre os sistemas de ensino. É o que ocorre muitas vezes entre o estado e o município: um querendo transferir a responsabilidade para o outro, ou querendo pegar aluno do outro.

Cenpec: Em sua gestão no MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [Secadi], que antes tinha papel secundário, ganhou importância e centralidade. Como foi esse processo?

Paim: A Secadi é relativamente jovem no MEC. Foi criada em 2005 [ainda como Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade – Secad] justamente para atender áreas em que o ministério não conseguia atuar. Tudo aquilo que não tinha um atendimento especializado passou a ter por meio da Secadi. Foi uma experiência interessante. Em muitas reuniões de pactuação no âmbito do PAR com os estados, quando tratávamos de Educação Indígena, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos ou programas relacionados à diversidade, por exemplo, o secretário dizia: “Ah, mas isso aí quem atende é o fulano, e ele não veio na reunião”.

Eram temas que até hoje são laterais na gestão das secretarias estaduais e municipais. Eu acho que a principal função da Secadi foi colocar essa temática em outro patamar, fazer com que esses temas fossem tratados num nível mais elevado dentro do próprio ministério. Isso deu estímulo a todos os movimentos que estão por trás das questões relacionadas à desigualdade. Eles passaram a ter espaço para se manifestar e pressionar os sistemas para que atendessem os diferentes de forma desigual. Porque tem de fazer atendimento desigual em algumas áreas para poder gerar igualdade. Isso foi muito importante e eu diria que se mantém de alguma forma. Acho que ninguém faria uma alteração no MEC retirando ou enfraquecendo essa estrutura que nós criamos.

Cenpec: De todas as ações desenvolvidas ao longo de sua gestão, quais geraram mais resistência? Quais foram as mais difíceis de ser negociadas?

Paim: Em primeiro lugar, a questão da avaliação e a divulgação dos resultados. Hoje a gente vê com certa naturalidade a divulgação de resultados da Prova Brasil, do Ideb, da ANA [Avaliação Nacional da Alfabetização] e do Enem [Exame Nacional do Ensino Médio]. Mas quando eu estava no FNDE, havia resistência por parte das secretarias. O argumento era o de que iria expor a gestão da secretaria, do prefeito ou do governador. A gente conseguiu quebrar isso. Consideramos muito importante a apresentação dos resultados. Até para que a sociedade possa acompanhar e cobrar os gestores. Quando fizemos o processo de universalização, tornando a Prova Brasil censitária, houve uma discussão muito forte. Muita gente questionava a necessidade disso. Diziam que não tinha sentido, que o resultado por amostragem já permitia enxergar a realidade de cada estado e município. Nosso argumento era que precisávamos enxergar também cada escola. Como vou fazer uma política educacional sem pensar no desempenho da unidade escolar, informação que muitos estados e municípios, na época, não tinham? A discussão foi longa, mantivemos nossa posição e conseguimos ganhar. Hoje é incontestável. Ninguém questiona a avaliação censitária na Prova Brasil. Inclusive, ampliou-se, com a ANA, em relação à alfabetização, e agora para o Ensino Médio.

Cenpec: A resistência tinha a ver apenas com o volume de recursos?

Paim: No caso da divulgação, era muito mais a preocupação em preservar o gestor. No caso da aplicação, sim, a crítica está muito associada a custo. Em termos de política pública, o ganho que se teve com a informação por escola não tem comparação com o custo gerado. O benefício é muito superior, não tenho dúvida. Mas as políticas foram desenvolvidas em diálogo com o Consed e a Undime [União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação] e sendo aperfeiçoadas. O PAR, por exemplo, teve certa resistência no início, mas depois foi sendo melhorado. Toda inovação gera resistência. É normal. Contudo, conseguimos, ao longo desses anos, fazer um debate aprofundado e, com base nisso, realizar as mudanças necessárias.

Cenpec: Nessa direção, que síntese você faria das políticas desenvolvidas em sua gestão?

Paim: Em primeiro lugar, agora é possível analisar melhor as próprias políticas. Isso porque conseguimos ter uma estrutura de estatística e avaliação mais robusta. Não foi algo iniciado por nós, é preciso reconhecer. Mas demos continuidade e aperfeiçoamos o que já vinha sendo feito. Tínhamos, por exemplo, o Saeb [Sistema de Avaliação da Educação Básica], que ganhou quando passamos a aplicar a Prova Brasil de maneira censitária. Hoje há um conjunto de dados que podem ser transformados em indicadores muito ricos. Um Censo Escolar como o que temos é outra vantagem. Conseguimos uma visão muito mais ampla de nossa Educação. Na questão do financiamento, criamos um padrão de financiamento. Com o Fundeb, ampliamos e aperfeiçoamos o que já havia sido iniciado com o Fundef [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério] e reforçamos o papel supletivo da União no regime de colaboração.

Cenpec: Aumentou o investimento em Educação?

Paim: Houve um esforço arrecadatório. Alguns críticos afirmam que o orçamento do MEC aumentou demais, mas não analisam a fonte do financiamento. Parte desse aumento está associado a um esforço de gestão. Veja o exemplo do Censo Escolar. Tínhamos cal-

culado para um estudo do Banco Mundial um desvio em termos de números de matrícula em 20%. Quando se criou o censo por aluno, tivemos uma maior eficiência na aplicação dos recursos. O Fundeb, da maneira como foi planejado e negociado, estabeleceu a complementação da União, que hoje está em torno de 14 bilhões de reais. Dessa complementação, 30% tem como fonte a verba vinculada da União, destinada às ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino [MDE] – e que agora está comprometida em função da Emenda Constitucional [95] do teto. Os outros 70% vêm do Tesouro Nacional. Quem construiu essa legislação não foi o Executivo, foi o Congresso. Conseguimos mudar isso e aumentar em função de uma articulação do MEC, demonstrando que a complementação não podia pegar os recursos do MDE, que já atendia vários outros programas. Isso seria tirar de um lado para colocar no outro. Não adiantaria nada. Precisávamos de uma renovação de recursos em função disso.

Cenpec: Como foi a negociação em torno do salário-educação?

Paim: O salário-educação tinha a seguinte situação: a distribuição desse recurso se dá com base na GPS [Guia de Previdência Social], em que há um campo chamado “terceiros”. Nele se recolhem os recursos sobre a folha de pagamento destinados ao Sistema S [conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica], ao salário-educação, que é do FNDE, e a outros fundos. Quando cheguei ao FNDE, em 2004, esse recurso, que é repartido de forma cotizada, tinha por base a distribuição de 1999, ano em que o salário-educação estava sendo questionado no Supremo Tribunal Federal [STF]. Isso fez com que a parte do salário-educação ficasse muito reduzida. Em 2005, questionamos isso. Fizemos uma revisão e discutimos internamente no governo, exigindo que houvesse um novo batimento. A fatia do salário-educação passou de 33% para 44% do bolo. Com isso, houve um crescimento na arrecadação. De 7 bilhões, em 2004, esse valor mais que dobrou, em termos reais, quando comparado aos valores atuais. Então o orçamento aumentou não porque recorremos ao Tesouro. Foram arranjos feitos no âmbito do MEC que geraram

novos recursos. Aí perguntam: “E onde é que foram aplicados esses novos recursos, já que o MEC tinha dinheiro sobrando?”. Não estava sobrando. Esse recurso foi aplicado justamente na extensão das políticas sobre as quais falamos até agora, tirando o atraso histórico que havia no atendimento da Educação Básica. Até então, esses programas atendiam apenas o Ensino Fundamental, o que já foi um ganho. Nós ampliamos para Educação Infantil e Ensino Médio. E isso custa muito.

Kenpec: Você poderia dar alguns exemplos?

Paim: Por exemplo, triplicou o valor de recursos para a alimentação escolar. Primeiro, porque reajustamos os valores. Segundo, porque ampliou-se o atendimento. O programa do livro didático passou a incluir o Ensino Médio que não tinha. Além disso, aumentou o número de disciplinas atendidas, como sociologia, filosofia, inglês e espanhol para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Criamos o Programa Nacional do Livro Didático [PNLD] para o Ensino de Jovens e Adultos [EJA]. Até então, os estados adquiriam livros de EJA com baixa qualidade e alto custo. Ampliamos muito o acervo das bibliotecas das escolas, que era muito pequeno. Na questão da infraestrutura, sabemos os desafios que ainda temos no Brasil. É uma carência muito grande. Mas é importante analisar, por exemplo, o número de escolas de Ensino Médio criadas nos últimos anos em alguns estados, como o Piauí. Tínhamos uma meta do PAR que era colocar uma unidade de Ensino Médio em cada município. A situação anterior era que muitos deles improvisavam e acabavam usando as escolas municipais para atender. Em relação à formação de professores, acho que ainda precisamos avançar muito. Um destaque para o trabalho que resultou na alteração da Capes, que passou a ter o Conselho Técnico Científico da Educação Básica e incorporou essa função. Mas ainda temos um nó: não encontramos uma forma ideal, seja no MEC, seja nos estados e municípios, para suprir a necessidade de formação continuada de professores de maneira efetiva. Com a BNCC e o processo de construção e revisão de currículos, temos uma oportunidade de avançar e melhorar essa questão. Houve movimentos importantes para ter um diagnóstico do que não se deve fazer. Veja o caso

do Pibid. A crítica é que esse programa atendia mais o pessoal das universidades federais. Mas ele estava presente na escola pública. Tem de ser revisto e ampliado. A proposta atual é a da residência pedagógica, que vem um pouco nessa mesma linha do Pibid. São políticas que ainda têm de ser aperfeiçoadas.

A força da comunidade como impulso para a gestão educacional

ENTREVISTA DE MACAÉ EVARISTO

concedida a Antônio Augusto Gomes Batista e Joana Buarque de Gusmão (2018).

Se estivesse presa à dura realidade da estatística social brasileira, Macaé Evaristo não estaria onde está. Mulher, negra e de família pobre, a mineira de São Gonçalo do Pará, a 125 quilômetros de Belo Horizonte, pertence a uma minoria que a manteria no subsolo da sociedade, como acontece com grande parcela das pessoas com perfil semelhante ao dela. Mas sua história acaba com esse determinismo injusto que o Brasil insiste em preservar há cinco séculos. Macaé, contra a corrente, é a força em pessoa.

Com muito custo, sua mãe, filha única, formou-se professora, mesmo enfrentando a barra de uma rede particular de ensino que relutava em aceitar alunos negros, em um passado mineiro não muito distante. Inspirada por ela e por um ambiente familiar que sempre valorizou a Educação, Macaé também seguiu o magistério. Ao encarar a realidade da periferia de Belo Horizonte em seu primeiro trabalho como professora, enveredou pelo serviço social, área na qual graduou-se. Com a inquietude de quem sempre sofreu e problematizou o preconceito e a desigualdade social, envolveu-se com movimentos comunitários e, de luta em luta, transformou-se em uma das mais aguerridas defensoras dos

direitos humanos e da luta por Educação de qualidade para todos no Brasil. “No interior, minha mãe vivia atrás das crianças: ‘Meu filho, você tem que estudar. O estudo é a única forma de mudar sua condição de vida!’”, relembra a professora e gestora, abrindo o costumeiro sorriso largo que conquista seus interlocutores logo na primeira conversa.

Além de professora, coordenadora e diretora na rede pública de Belo Horizonte, Macaé foi secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), na gestão Dilma Rousseff (2011-2014) e, até março de 2018, foi secretária de Educação de Minas Gerais, na gestão Fernando Pimentel. Deixou o cargo para se candidatar a uma vaga de deputada estadual pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Quando não está trabalhando, Macaé gosta de cuidar de plantas e de frequentar rodas de samba – assim ela se prepara para desfilar, todos os anos, no Carnaval de rua de Belo Horizonte. No tempo livre também coloca a leitura em dia, especialmente a literatura escrita por mulheres negras e militantes. Na família, tem uma de suas escritoras prediletas, a prima Conceição Evaristo, vencedora do Prêmio Jabuti de 2015. Lê também as obras da brasileira Cristiane Sobral, da moçambicana Paulina Chiziane e da cubana Teresa Cárdenas. Destaca *O amor nos tempos do cólera*, do colombiano Gabriel García Márquez (1927-2014), e toda a obra do conterrâneo João Guimarães Rosa (1908-1967), como seus livros prediletos.

Nesta entrevista, Macaé conta detalhes sobre sua militância e a carreira na gestão escolar e explica como enfrentou os desafios espinhosos da gestão pública ao assumir a Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Cenpec: Sua formação é em serviço social. Como chegou à gestão escolar?

Macaé Evaristo: Eu cheguei à Educação antes de estudar serviço social. Nasci no interior de Minas, em São Gonçalo do Pará, no centro-oeste do estado, a 125 quilômetros da capital. Minha família é negra e éramos pobres, minha mãe ficou viúva, e eu sou a filha mais velha. Quando meu pai morreu, eu tinha 10 anos. Então,

ajudei minha mãe a criar minhas irmãs. Desde aquela época, sempre quis estudar. Fiz magistério no nível médio e, nas condições em que vivíamos, a única alternativa era procurar um trabalho o quanto antes. Ainda morando em São Gonçalo, prestei um concurso para professor na prefeitura de Belo Horizonte, em 1983. Fiz a prova, passei muito bem classificada e, no início de 1984, fui nomeada. Comecei a trabalhar imediatamente no bairro Tupi, região norte da capital, de menor IDH [Índice de Desenvolvimento Humano] da cidade. Naquela época, além do isolamento por causa da distância do centro – agora o acesso é mais fácil, com a estrada para o aeroporto de Confins –, em 1984 nós tínhamos muitas crianças fora da escola, porque quase só havia atendimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Eram poucas unidades que ofereciam os anos finais e o Ensino Médio. Como em outros lugares, o político mais votado da região indicava o diretor. Então, já cheguei à escola indignada. As mães dormiam na fila para conseguir vaga e nem sempre eram contempladas, mas algumas pessoas chegavam com um bilhete do vereador e matriculavam na hora.

Cenpec: Como você se envolveu com os movimentos comunitários?

Macaé: Minha tia morava na capital, na favela 1º de Maio, um bairro operário, onde já existiam vários movimentos de luta social. Imediatamente, me envolvi com as associações comunitárias em que atuavam muitas mães. Uma das principais lutas era por escola. É por isso que fui fazer serviço social. Minha mãe queria duas coisas para mim: que eu fosse trabalhar no Banco do Brasil ou que eu cursasse farmácia. Mas eu quis serviço social por causa do trabalho comunitário.

Cenpec: De onde surgiu essa atração pelo trabalho comunitário?

Macaé: Vem um pouquinho da minha história familiar. A minha mãe, professora também, era filha única e, da geração de primos, foi a única que estudou. Ela fez magistério na rede privada, com muita dificuldade. Meu avô, como só tinha uma filha, conseguiu pagar os estudos. Mas foi difícil, porque na juventude dela, as escolas particulares não aceitavam bem as pessoas negras. Essa é nossa Minas Gerais... Lá em casa, fomos criados em um ambiente

de muita indignação com as injustiças e sempre tentávamos reverter a situação de preconceito, de desigualdade. Então, quando cheguei àquela comunidade em Belo Horizonte, lembrava de minha mãe atrás das crianças no interior: “Meu filho, você tem que estudar. O estudo é a única forma de mudar sua condição de vida!”. Tentei criar essa mesma articulação. Fui para o curso de serviço social e caí num berço marxista da PUC-MG [Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Lá, tive contato com pessoas como Inês Assunção de Castro Teixeira, que vinha da luta contra a ditadura, pela anistia, por moradia. Belo Horizonte tinha muitos movimentos populares comunitários, alguns ligados à Igreja, o movimento de cristãos universitários e os grupos de consciência negra. Fui estudando, trabalhando e me envolvendo com esses movimentos todos.

Cenpec: Como você chegou à gestão pública?

Macaé: Em 1990, trabalhei no Aglomerado da Serra, a maior favela de Minas Gerais, na Escola Municipal Professor Edson Pisani, na Vila Fátima. A unidade era nova e a única da região. Então, a UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais] liberou um prédio, e a secretária Maria Lisboa de Oliveira criou cinco ou seis unidades para funcionar naquele espaço. O complexo ganhou o nome de Centro Educacional Arthur Versiani Velloso e recebia alunos de várias regiões da cidade em que não havia vagas. Os estudantes eram transportados até lá. Formávamos um grupo pequeno de professores que estavam se articulando e queriam fazer um projeto diferenciado. Havia muitas crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a maioria entre 11 e 13 anos. Adolescentes, portanto. Ali começamos um debate sobre alfabetização, letramento e construtivismo e integramos um grupo na rede municipal para estudar o tema.

Cenpec: Quais princípios que vocês tentaram imprimir nessa experiência?

Macaé: Tínhamos dois compromissos: não reprovar nenhum aluno nem deixar nenhum deles abandonar a escola. Eram dois mantras! Todos tinham muitas experiências de fracasso escolar, então

fizemos esse pacto. Trabalhávamos com assembleias e experimentávamos várias inovações. O combinado, no coletivo de professores, era que todos os alunos seriam acompanhados o tempo todo. Ainda não havia na rede o regime de ciclos, mas nós já fazíamos algo nesse sentido. Recebíamos as crianças na 1ª série e a professora ficava com a mesma turma por dois anos, até estarem plenamente alfabetizados.

Cenpec: Essa experiência foi um embrião da Escola Plural [implantada em Belo Horizonte em 1993]?

Macaé: Sim. Muitas das ideias foram apropriadas pelo programa Escola Plural, do qual, mais tarde, eu viria a ser diretora. Antes, porém, trabalhei como professora alfabetizadora e ajudei na coordenação. Nós criamos a figura do coordenador depois de um congresso em que decidimos que nunca mais haveria supervisor escolar na rede municipal. A Escola Plural já não tinha supervisor. Entendíamos que, em vez de supervisão, deveria ter coordenação pedagógica. Escrevemos um projeto defendendo a ideia de termos esse profissional e de que ele deveria ser escolhido entre os professores.

Cenpec: Você também teve experiência com a Educação de Jovens e Adultos [EJA]. Como foi?

Macaé: Esse é um outro lado da minha trajetória. Porque professor nunca trabalha em um horário só... Articulei e ajudei a coordenar um projeto de alfabetização das senhoras que limpavam as ruas da cidade. Era o projeto Formiguinha, porque é assim que as pessoas chamam essas senhoras aqui em Belo Horizonte. Também fui eleita diretora da Edson Pisani. Já no final de meu mandato, me chamaram para o programa de implantação de escolas indígenas, por conta do reconhecimento do trabalho que estávamos fazendo na Vila Fátima, que todos entendiam ser um projeto diferenciado e com um resultado muito legal. Quando veio o convite, eu estava iniciando o mestrado. O projeto era uma parceria da secretaria de estado com a UFMG, o Instituto Estadual de Florestas [IEF] e a Fundação Nacional do Índio [Funai]. A meta era implantar as escolas, mas eles também estavam começando um programa de formação

de professores indígenas. Só que muitos professores universitários envolvidos na parceria entendiam pouco de Educação Básica. Foi criado, então, um grupo com gente que tinha a vivência da sala de aula, no qual atuei na formação de professores e na gestão, entre outras atividades.

Cenpec: O movimento de criação das escolas indígenas e da formação dos professores indígenas em Minas Gerais tem muitas peculiaridades. Você pode nos contar um pouco sobre ele?

Macaé: Foi um movimento muito bem-sucedido. Nós não só criamos o curso de Ensino Médio, mas influenciamos o Ministério da Educação para criar as licenciaturas nessa área. A UFMG acabou sendo uma das primeiras universidades a ter uma licenciatura intercultural para a formação de educadores. Esta semana [em que a entrevista foi feita] é uma ocasião maravilhosa, pois a Célia Xakriabá está se formando nossa primeira mestra, pela UnB [Universidade de Brasília].

Cenpec: Os Xakriabá são um povo que perdeu a língua e estava tentando retomá-la, certo?

Macaé: Isso. Os Xakriabá formam a maior população indígena de nosso estado e se concentram no município de São João das Missões, quase fronteira com a Bahia. Na época em que implantamos as escolas, era o município com o maior índice de analfabetismo do estado. Em algumas aldeias, 100% eram analfabetos. Agora, já tem dentista, tem gente fazendo medicina e tem a mestra Célia. É uma coisa bem legal.

Cenpec: Quais dificuldades você vê no trabalho com a Educação intercultural?

Macaé: Eu acho que o mais difícil no Brasil é olhar para nós mesmos. Queremos sempre ser um outro diferente de nós. Olhar para si é olhar para as populações indígenas. É olhar para a população negra, maioria nesse País. A história brasileira vem sendo construída sobre um ideário do extermínio de nós mesmos. No final do século 19, na época da abolição da escravatura, o projeto das elites brasileiras era acabar com a população negra em três décadas. Era

branquear mesmo. Naquele momento, achava-se que os indígenas já estavam exterminados, por isso o foco estava nos negros. Isso marca muito nossa República, e, hoje, estamos vivendo uma retomada desse ideário. O Brasil está voltando para trás. Tínhamos uma lição por fazer, que era dar todo um impulso na construção da República. Mas não fizemos isso no final do século 20 e início do 21. A cidadania prevista na Constituição de 1988 está sendo jogada no buraco pelas escolhas que estão sendo feitas. Isso é muito duro. Veja o exemplo da emenda constitucional 95, que estabelece um teto de gastos para os próximos 20 anos e impede o crescimento do investimento nas áreas sociais. As pessoas não entendem que isso fere o direito da população à Educação. Tenho dito que essa emenda equivale aos decretos do final do século 19, que proibiam a escolarização de pessoas negras. Os efeitos dessa limitação já começam a ser sentidos, por exemplo, nos cortes dos programas de pós-graduação da Capes [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. Venho denunciando esses absurdos.

Cenpec: Você tem fama de resolver bem alguns temas espinhosos, como o da lei 100, quando você assumiu a secretaria do estado. Como foi essa história?

Macaé: Quando alguém assume uma gestão, tem de ter responsabilidade. Eu sempre fiz a resistência, nunca deixei de denunciar, mas também nunca deixei de trabalhar. E olha que a gente trabalha pesado aqui. Quando cheguei à secretaria, em 2015, o estado estava insolvente. Assumi em janeiro e, em abril, teria de demitir um terço dos professores, por causa da Lei Complementar 100, de 2007. Essa lei efetivou 98 mil pessoas como servidores estaduais, contratadas até 31 de dezembro de 2006, que antes trabalhavam com vínculo precário em escolas e universidades públicas. Eram professores, vigilantes e faxineiros, todos sem concurso público. É um exemplo da originalidade mineira... Aqui, quando a gente faz a lambança, é pra valer!

Cenpec: Por que o governo fez isso?

Macaé: Para resolver uma questão fiscal do estado. Como esses profissionais eram designados [contratados temporariamente,

por um ano], o governo foi assumindo uma dívida enorme, porque recolhia a previdência desses trabalhadores, mas não repassava ao INSS. Com essa lei, o governo trouxe todos esses trabalhadores para a previdência do estado e interrompeu a dívida com o INSS. Isso liberou o estado para contratar empréstimos. Aqui faço um parêntese. Foi por conta dessa lei que o governo pôde assumir empréstimos para fazer uma obra “maravilhosa”, a Cidade Administrativa [sede do governo estadual de Minas Gerais, concebida na gestão Aécio Neves, em 2010], um lugar construído para o poder público não ter contato com as pessoas. Só para dar um exemplo, um mineiro que mora em Januária, que precisa vir à Secretaria de Educação, vai pegar um ônibus às 21 horas e chegar às 7 da manhã na rodoviária de Belo Horizonte. Depois, terá de pegar um ônibus, viajar mais de uma hora para chegar à Cidade Administrativa. E vai ser barrado! Na portaria vão dizer: “Tem horário marcado com quem?”. Fecha parêntese. Voltando ao tema, o Ministério Público entrou com uma ação e a lei foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal [STF], que deu o prazo de um ano, de 14 de abril de 2014 até 14 de abril de 2015, para desligar todos os profissionais. Era uma bomba! 2015 seria um ano que não existiria para a Educação em Minas Gerais.

Cenpec: Como você encaminhou o problema?

Macaé: Começamos uma série de negociações e conseguimos estender o prazo com o STF até o final de 2015. Assim conseguiríamos, ao menos, terminar o ano letivo e resolver o que era mais urgente. Naquele ano, realizamos quatro concursos públicos e nomeamos 15 mil professores. Mas o processo era muito complexo, envolvia milhares de vidas. Houve casos de profissionais que adoeceram e até faleceram. A primeira coisa que conseguimos resolver foi convencer a Advocacia Geral do Estado que as famílias desses profissionais não poderiam ficar no vácuo. Precisávamos construir um entendimento jurídico para essas pessoas terem direito ou à aposentadoria pelo INSS ou pela previdência estadual. Não era uma questão de Educação, mas um problema humanitário. Tínhamos de resolver a situação dessas famílias.

Cenpec: Isso dá uma ideia dos problemas que aparecem no caminho de um gestor. Quais outros casos você pode citar?

Macaé: Uma outra questão era que a rede vinha de um processo de ênfase na avaliação com foco no resultado. Era essa a política. Os professores deveriam receber uma bonificação por esses resultados. Só que ela não vinha sendo paga. Tinha também o debate do sindicato, que queria o pagamento do piso. Eram duas agendas, nesse caso: primeiro, uma compreensão de que o piso era devido pela jornada de 24 horas e não de 40 horas; a outra era a da carreira, porque em Minas Gerais os professores recebiam por subsídio. Havia sido feita uma reforma administrativa que acabou com a carreira do professor. Transformaram tudo em subsídio. O professor recebia por estratificação, um subsídio proporcional. Enfim, isso significava um piso, de fato, de 1.400 reais, em 2015, para 40 horas. Então, abrimos uma negociação com os professores, que vinham de sucessivas greves. Tinha também o problema do Ensino Médio. A matrícula nessa etapa vinha decrescendo. Um dos motivos, em minha avaliação, era porque havia uma política de fechamento das turmas do noturno. Só matriculava o jovem que apresentasse carteira de trabalho assinada. Ora, em um País onde a juventude infelizmente se insere na informalidade, não quer dizer que o jovem não trabalha. Trabalha, mas não tem carteira assinada. O estado tinha um acordo enviesado com o Ministério do Trabalho. Em vez de o ministério fiscalizar e coibir a informalidade, ele induzia a Secretaria de Educação a não atender os meninos que estivessem nessa situação. Ou seja, negávamos dois direitos ao mesmo tempo. Eles nem trabalhavam [na formalidade] nem podiam estudar. Sabe, são coisas que não são ditas nem pelas pessoas que batem no peito para defender a Educação. A gestão do noturno é, sim, muito difícil. O número de estudantes é menor. Obviamente, isso implica um investimento proporcionalmente maior. Tem também a evasão, que, na maioria dos casos, ocorre por conta do jovem que precisa trabalhar. E tem a questão da violência. Então o problema é muito complexo. Mas, no Brasil, quem está no poder acaba resolvendo alguns entraves por meio da negação do direito. Está tendo muito problema no noturno? Dá um jeito de acabar com essa modalidade. Assim não vai ter notícia ruim no jornal falando que a

escola foi invadida, que teve briga. O jovem não está estudando, mas faz de conta que isso não é um problema do Estado.

Cenpec: Você acha que a organização do sistema educacional dá conta de atender toda a diversidade de um estado como Minas Gerais?

Macaé: O estado ainda tem em torno de 380 mil matrículas nos anos iniciais, de um total de 2 milhões de estudantes. Mas o foco do sistema estadual tem de estar nos anos finais e no Ensino Médio. Porque, para os anos iniciais, você tem um secretário municipal em cada município, que tem de assumir a responsabilidade de cuidar desses meninos. Agora, nos anos finais e no Ensino Médio, a gestão é do estado. É difícil fazer a gestão de um estado grande e diverso como Minas Gerais. Estamos falando de 853 municípios. Eu provoquei muito a discussão sobre Sistema Nacional de Educação e a forma de repartição das responsabilidades. Há municípios que não chegam a mil habitantes, como Serra da Saudade, por exemplo. Lá, a escola de Ensino Médio compartilha o endereço com uma municipal. Temos quase 300 municípios com menos de 5 mil habitantes. Alguns têm extensão territorial imensa. Temos Belo Horizonte, com 2,5 milhões de habitantes. Fazer a gestão de toda essa diversidade é bem complicado. Eu estou ressaltando isso porque é uma condição que desagrega. Quando se pensa na articulação do Fundeb e na organização geral do sistema, a ideia é anos iniciais ou Ensino Fundamental para os municípios e Ensino Médio para o estado. Mas é possível e necessário pensar em outras formas de organizar. Poderíamos ter níveis de gestão local e de gestão estadual, como pude testemunhar na França, um país do tamanho de Minas. Os franceses têm toda uma parte administrativa, de gestão da infraestrutura e do espaço, que é local. Caiu um muro, queimou uma lâmpada, tem que trocar uma telha? Não tem cabimento uma coisa dessas ficar na mão de uma secretaria estadual. Resolvendo isso localmente, fica mais fácil o estado centrar foco, por exemplo, na formação dos professores e nos processos de seleção, que são temas para os quais ele tem mais capacidade técnica. Então acho que nessa discussão do sistema nós precisamos ser mais criativos e imaginar outras formas de articular. Veja

a relação com a Secretaria de Obras, por exemplo. Ela vai fazer estradas, pontes, grandes obras. Mas construir uma quadra em uma escola nunca vai ser prioridade.

Cenpec: Com essa complexidade toda, fica difícil chegar ao pedagógico, ao educacional. Seja por causa da necessidade inicial de rever as políticas anteriores, como você relatou, seja pela própria organização do sistema. Nesse contexto, como é possível desenvolver a gestão?

Macaé: Temos de fazer opções. Esses problemas todos, nos quais eu incluo a burocracia, tomam um tempo precioso. Eu defendo que temos de apostar nos sujeitos. Então, o foco não é nem nas etapas, é nos adolescentes, nos jovens, onde quer que eles estejam. Eu procuro abrir um espaço para as pessoas pensarem um pouco mais nos jovens.

Cenpec: Como faz isso?

Macaé: O que eu tentei fazer aqui, primeiro, foi trazer os jovens e os professores para a cena. Porque quando a gente traz só o professor, sem a moçada ou sem a infância, acaba em um debate apenas corporativo, que eu considero, respeito, mas acho que não é disso de que precisamos dar conta, e sim da juventude e da infância que estão dentro da escola. O compromisso é com eles, com suas diferenças. No meio do caos da lei 100, criamos aqui no estado as rodas de conversa, programas que chamamos de Virada Educação. A ideia era colocar os professores para conversar com os estudantes, mas em um diálogo para além das disciplinas. Era para falar da humanidade que está em nós. Eu acho que essa é a questão. Como é que a gente se encontra? Como nos encontramos como pessoas, como humanos? As pessoas podem e precisam dialogar. *A priori*, os estudantes acham os professores uns monstros. Os professores também acham os estudantes uma coisa horrível. É comum a gente escutar professores dizendo, ainda que em tom de brincadeira, que se não tivesse estudante a escola seria um paraíso. Para quebrar essa barreira, precisamos criar a possibilidade do encontro. E aí, de repente, o jovem descobre: “Pô, mas meu professor também é jovem!”. E o professor também descobre que tem muitas coisas

em comum com o aluno, que gosta de coisas muito semelhantes. Cria-se uma cumplicidade. Era um pouco essa a ideia e foi o que fizemos. Mobilizou o ano de 2015 e foi muito legal.

Cenpec: Qual é o papel da mobilização da comunidade na Educação?

Macaé: Eu não acredito que a gente construa um projeto educativo sem criar uma agenda de mobilização. Acho que nossa tradição educacional apartou as famílias e as comunidades. Não conseguimos encontrar um lugar para elas. Na administração do estado, acredito que democracia e concurso público são a melhor solução, mas o espírito democrático parece que termina logo após a primeira reunião com os professores. Depois, as famílias não têm mais espaço. O que me traz essa perspectiva são as experiências de projetos ligados aos movimentos sociais. Eu aprendi muito na gestão das escolas indígenas, por exemplo. Para eles, é impensável um processo escolar sem que as famílias estejam presentes. Os professores têm de dialogar muito com as famílias. Há um processo de convencimento. Eu já vi criança indígena andando 5 quilômetros, passando na porta da sala de um professor e indo estudar com outro, porque a comunidade estava em desacordo com o que estava rolando ali. Quando eu assumi a secretaria, recebi várias lideranças e professores indígenas pedindo para suspendê-lo por conta de um entrave que é mal resolvido. É uma questão que aparece no debate da escola indígena em vários lugares do Brasil. Ao fazer o concurso, eles querem ter alguma garantia de autonomia da comunidade, para que ela possa intervir quando acha que aquele professor não está se comportando adequadamente. Eu fiquei pensando na lógica disso. Quando analisamos o que ocorre em um bairro, entendemos um pouco a estratégia das famílias. Elas tentam escolher as escolas. Existe, digamos assim, um “mercado” na rede pública também. É ruim essa palavra, mas é isso mesmo. É um quase-mercado, no sentido de que algumas unidades são escolhidas, de que as famílias tentam interferir no direcionamento das matrículas. Eu já vi escola morrer, assim como eu vi outra que estava morrendo ressurgir com uma boa gestão. Muitas vezes, quando se tem uma situação de fechamento de sala

e os professores ficam muito chateados, eu procuro fazer uma boa conversa com eles sobre isso. Há o fato demográfico, estamos tendo cada vez menos crianças entrando no sistema. Inevitavelmente, em algumas regiões, vamos ter mesmo redução de matrícula. Porém, muitas vezes, o motivo é outro. Está ligado à relação das comunidades com determinados projetos pedagógicos. Para mim, é muito importante a questão da centralidade no jovem. Com a experiência da Virada Educação, pudemos experimentar várias iniciativas. Fizemos um programa de elevação de escolaridade para esses meninos que estavam no Ensino Fundamental, reestruturamos o noturno e a Educação de Jovens e Adultos. Em alguns lugares, reabrimos turmas no noturno. É impossível não tê-las. Ou garantíamos uma escola mais próxima desses jovens, ou eles não conseguiriam chegar. Em algumas regiões daqui, sobretudo no entorno de Belo Horizonte, depois das 23 horas, ninguém consegue mais pegar o ônibus.

Cenpec: A matrícula ligada ao local da moradia faz com que a escola tenha bons laços com a comunidade. Ao mesmo tempo, isso traz um problema para a instituição, porque a heterogeneidade social e acadêmica diminui e começa a haver uma homogeneidade negativa. Você concorda? Seria possível garantir o acesso e diversidade social ao mesmo tempo?

Macaé: Eu acho que, para enfrentar isso, avançamos muito aqui com a experiência da Escola Integrada. Com a ampliação do tempo, construímos toda uma rede e garantimos mobilidade para os estudantes. Mas não é só a questão do tempo, tem projeto pedagógico e preocupação de usufruir o território da cidade. Os meninos que moravam dentro da Pedreira, em Padre Lopes, podiam ir para Inhotim e ter atividades por lá ou ir para o centro de Belo Horizonte, nos clubes. Nós articulamos uma rede de parcerias com espaços públicos e privados. No caso dos clubes, trabalhamos com isenção de IPTU [Imposto Predial e Territorial Urbano], de acordo com o número de dias que eles abriam para os alunos da rede pública. Com isso e garantindo o transporte, fizemos com que as crianças transitassem muito na cidade.

Cenpec: Se deixar a matrícula livre, a disputa nesse “quase-mercado” aumenta, certo?

Macaé: A questão é que não adianta deixar a matrícula livre se não garantir a mobilidade. Meu grande debate com o movimento estudantil é o seguinte: eu sou 100% a favor do passe livre, desde que não saia do orçamento da Educação. Porque transporte escolar é uma alegoria. O que existe é transporte público. As crianças precisam ter acesso ao transporte público. Veja a área rural. Em muitos casos, são povoados e comunidades completamente isoladas, sem nenhum serviço de transporte. Então, colocamos o transporte escolar para garantir a mobilidade e começa a guerra. O Ministério Público fiscaliza e ninguém, além das crianças, pode usar aquele transporte. Mas suponha que você está em uma área Xakriabá, em uma aldeia bem distante. Tem uma criança morrendo, desmaiada ali do seu lado. Ela vai ou não no transporte escolar com a mãe? O que tem nesses lugares é apenas isso ou a ambulância. As pessoas ficam isoladas. Quando se discute o direito à mobilidade, não é só para os grandes centros. Por isso, não adianta criar esse “quase-mercado” entre as escolas. Tem de trabalhar na perspectiva do direito. Há quem defenda esse mercado, mas nunca para os próprios filhos, que estudam nas “ilhas” da rede privada.

Cenpec: Essa segmentação do sistema entre escola pública e privada é outra característica bem nociva. Há uma distinção social e a ideia de que a qualidade está só na rede privada. Como você lida com isso?

Macaé: Combatendo. Primeiro, temos de esclarecer que isso é uma falácia. Existem boas e más escolas privadas e boas e más escolas públicas. Segundo, a menos que o [sociólogo francês Pierre] Bourdieu [1930-2002] esteja totalmente errado, falar de capital cultural é, sim, uma questão importante. Muitas vezes, as crianças de determinadas escolas têm possibilidade de acesso a determinadas informações que favorecem um desempenho diferenciado. Tem também o fato de que, em muitos casos, há processo de seleção. E olha que elas selecionam muito. O [Chico] Soares [ex-presidente do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira], em um dos resultados do Enem [Exame Nacional

do Ensino Médio], mostrou isso. A forma como os dados foram divulgados evidenciou o que parte da rede privada fazia para subir no *ranking*. Criava-se uma escola à parte e nela eram matriculados os melhores alunos de cada unidade. Não dá para lidar com as informações dessa forma. As crianças das classes populares também têm um universo cultural, que resulta em uma série de produções importantes, ainda que sejam hierarquicamente menos valorizadas. Minha perspectiva de atuação na escola pública é a de valorizar esse trabalho e esse pertencimento, demonstrando, inclusive, que não têm menos valor. O Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] mostrou um pouco disso. Temos escolas em comunidades de pessoas muito pobres com resultados surpreendentes e excelentes. Para mim, a questão de fundo, hoje, quando penso o cenário em que vivemos, é cada vez mais tentar fugir da lógica dos indicadores de desempenho, de resultados. Porque tenho uma percepção de que estamos perdendo a infância e a juventude.

Cenpec: Perdendo em que sentido?

Macaé: No sentido da desesperança dos jovens com o País. Convivemos com altas taxas de extermínio, por exemplo. Então, há um sentimento de fracasso, de que as pessoas não têm conexão, não têm afeto. Boa parte do que vimos nas rodas de conversa é impressionante. Não apareceu nada de “eu quero menos geografia, menos filosofia”. O que os meninos pediram foi mais escuta, mais diálogo. Eles querem ser compreendidos, fazer coisas com outras pessoas, opinar, dizer qual é a melhor forma de fazer. Não precisam ter o tempo todo alguém dizendo qual é a melhor forma de fazer. Minha leitura disso é a de que as pessoas – seja na infância ou na juventude – pedem mais humanidade. Ao mesmo tempo, vivemos uma contradição, na ideia de que estamos superconectados e que, com isso, temos acesso a todas as informações. Sim, estamos conectados, mas há um sentimento de solidão, de que se está completamente sozinho. Nas rodas de conversa, eu dizia um pouco de minha experiência. Contava que participei das assembleias de classe na Edson Pisani e das grandes assembleias que fazíamos nas aldeias indígenas. Às vezes, eram 500 pessoas reunidas um dia inteiro. Ficava todo mundo esperando a vez do outro falar. Nin-

guém morria infartado de ansiedade. Diferentemente de reunião de professores, em que todo mundo fica brigando para falar e desmaiando de ansiedade.

Cenpec: Essa experiência ajudou a lidar com as ocupações das escolas [em 2016]?

Macaé: Com certeza. Por mais progressista que eu fosse, não foi fácil lidar com a situação. Precisa habilidade para negociar com os jovens que estão ocupando, com as famílias que defendem a ocupação e com as que não defendem, com os professores a favor e os contra, com a polícia, com o traficante incomodado com a polícia passando por ali toda hora. Todos esses atores estavam lá. Foi um momento muito difícil da gestão, mas muito bom para compreender melhor tudo o que estava em articulação dentro daquele território. Tentamos fazer um trabalho de respeito, em que as pessoas dessem conta de conviver na cena pública com posições diferentes. Para complicar um pouco mais, era época de eleição. Conseguimos fazer uma negociação com todos os envolvidos para que tudo ocorresse normalmente, sem ter de recorrer à polícia para desocupar as escolas. Nossa primeira posição, comunicada a todos, era a de que não chamaríamos a polícia. Tinha convicção de que aquele era o momento de mostrar nosso papel. Somos ou não capazes de educar? Foi essa a tônica. Pagamos um preço alto, todo mundo teve de se envolver. Uma equipe viajava para o interior, conversava com a diretora e com as famílias, negociava. Falava com o promotor e o juiz. Ficava lá até trazer uma solução negociada. Eu falei que não queria ver nenhuma criança, nenhum adolescente sair espancado de dentro de uma escola. Foram momentos em que aprendemos muito.

Cenpec: É comum, no debate educacional, a falsa oposição entre educar e aprender, entre Educação e aprendizado, entre o reconhecimento e o fortalecimento dos sujeitos e a aprendizagem dos conteúdos de ensino. Como você analisa isso? Como articular esses dois lados?

Macaé: Eu me lembro de uma música que cantávamos nos movimentos de base, logo que eu vim para Belo Horizonte. Dizia assim:

“Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas”. Essa dicotomia que tentam fazer entre educar e aprender só serve para aquelas pessoas que querem negar direitos. Faz sentido aprender para sermos melhores como humanos, para transformar as condições de vida que a gente tem, para fazer a diferença. Dou um exemplo. Olha o caso da tecnologia do celular. As pessoas achavam que ia ser difícil o pobre usar. Quem teve problema para usar? A crise, na verdade, é quando não tem o aparelho. Quando tem, começa com um simples, depois um melhor, você vai aprendendo e vira um instrumento de trabalho. Hoje, todo mundo usa o WhatsApp. Até acho que as pessoas nunca escreveram tanto no Brasil quanto se escreve atualmente. Todo mundo aprende. Todo mundo corrige todo mundo. Essa dicotomia não existe. A divergência é muito mais no sentido de definir a centralidade no processo educacional. Ela está no sujeito ou nos conteúdos disciplinares? Essa contradição, sim, existe. Pensamos em quem é o aluno real, concreto? Pensamos na organização escolar e do conhecimento para servir a esse estudante? Ou o foco está nos conteúdos de aprendizagem e a organização do ensino está em função de vender e comprar livro, vender e comprar tecnologia educacional? Essa é a contradição. Não entre educar e aprender. Fazemos Educação quando consideramos que as pessoas têm direito de aprender. Todo mundo tem direito ao conhecimento. E conhecimento é poder. Por isso queremos que as pessoas aprendam.

Cenpec: O que você pensa sobre a Base Nacional Comum Curricular [BNCC]? Quais são os desafios de implementação?

Macaé: A BNCC que foi aprovada é uma *fake news*, para usar uma expressão que está sendo muito falada. Começamos a discutir a construção da Base dentro do Plano Nacional de Educação [PNE]. Mas ela acabou tramitando em um contexto completamente adverso, de anomalia democrática. Portanto, não houve participação. Depois do golpe de 2016, o Ministério da Educação foi tomado por grupos com interesses privatistas, nunca revelados, mais fortes do que o interesse pela Educação e pela melhoria da qualidade do ensino. Instalou-se uma visão contrária a tudo o que vinha sendo construído desde 1988, que era ampliar o investimento em

Educação para pagar a dívida histórica do Brasil por não investir em Educação para todos. Aí vem o governo e propõe uma reforma do Ensino Médio e uma emenda constitucional que congela o investimento na Educação por 20 anos. Sinceramente, eu desconheço qualquer ministro e ministério que tenham atuado dessa forma contrária à Educação pública e aos interesses da maioria da população, no que diz respeito ao direito educacional. Isso me deixa enfurecida. Eu vivenciei isso. Eu era secretária e convivi, no Consed [Conselho Nacional de Secretários de Educação], com atores que usaram esse lugar para se dar bem pessoalmente, por pura vaidade individual. Acho isso horrível. No início da construção da Base, tínhamos até contradições, mas havia um processo de participação, de interação com atores que estão no campo da Educação há muitos anos. Com o golpe, a Base foi penalizada. Nesse sentido, ela também foi golpeada. Sofreu uma interdição. Por exemplo, dividir a discussão, deixando a Base do Ensino Médio para depois, é terrível. É romper com a ideia de Educação Básica. Eu acho que mostra bem a compreensão desses grupos. Mostra o entendimento de que, para a população trabalhadora brasileira, basta ter Ensino Fundamental. É um retrocesso. Uma ideia já combatida no passado. Quando foi feito o Fundef [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério] no governo Fernando Henrique Cardoso, já dizíamos que era preciso um fundo de financiamento para toda a Educação Básica. O Ensino Médio foi rifado. O mesmo desmonte que eu mencionei sobre a Capes vai acontecer no Ensino Médio. Trabalhamos muito com a ideia dos direitos, mas na verdade ficou muito mais a noção de expectativas de aprendizagem, o que joga a responsabilidade no estudante. Tem coisas ali que quem criou nem sabia muito bem o que queria dizer. Não considerou a diversidade de situações que temos no País. A Maria Helena [Guimarães de Castro, então secretária-executiva do Ministério da Educação], ao apresentar o programa do Ensino Médio Integral, falou que as escolas tinham de ser somente para essa etapa. O primeiro comentário que eu fiz a ela foi que isso não combina com Minas Gerais. Há pelo menos 300 municípios no estado nos quais as unidades são de Ensino Fundamental e Médio. Isso é não conhecer

minimamente a infraestrutura da Educação do País. Ampliou-se a carga horária para 3 mil horas até 2022, mas a carga horária ligada à Base é de 1.800 horas. Na verdade, o que estão fazendo é reduzir de 2.400 horas para 1.800 horas. É uma pirotecnia. Outro problema são os percursos formativos. Eles não existirão. Cada escola vai oferecer o que for possível. Então, onde tiver apenas uma escola, terá apenas um percurso. Para oferecer todas as opções, o investimento seria alto. Mas o Congresso aprova a reforma e, em seguida, congela os investimentos na Educação. Foi uma cortina de fumaça, assim como a Base, para tirar força da discussão das questões de fundo, que eram a não implementação do PNE [Plano Nacional de Educação] e o corte de investimento. Para mim, que participei de conferências municipais e nacionais de Educação, processo que deu origem ao PNE, nosso desenho estava ali configurado. Do ponto de vista das metas, das prioridades e dos níveis de investimento necessários. Estamos vivendo no Brasil um momento de maior população jovem. Se as riquezas produzidas pelo pré-sal não forem direcionadas à formação dessa juventude, qual é o País que a gente vai projetar para daqui a 30 ou 40 anos? Defendendo a retomada do PNE e dos investimentos.

Cenpec: Você é a favor de revogar a lei do Ensino Médio?

Macaé: Sim. O que se fez foi uma total desinstitucionalização do Ensino Médio. Só é obrigatório agora língua portuguesa e matemática. Não se trabalham as outras áreas de conhecimento. Não diz como é que vamos financiar a possibilidade de diferentes itinerários. Então, qual que é o sentido da reforma? É atrasar uma política verdadeira para a Educação Básica no Brasil. A gente vinha em um processo de crescimento da Educação Integral, da oferta de Educação Infantil, da oferta de Ensino Médio Profissionalizante, da ampliação de vagas na Educação Superior. O que se conseguiu? Atrasar esses processos. Veja os indicadores. Creches foram construídas e não estão funcionando, porque não há recursos para custeio. Existem municípios, como Belo Horizonte, reduzindo a carga horária da Educação Infantil. Não tem mais atendimento integral para criança de 2 e 3 anos. A rede da capital mineira é boa, as contas são bem organizadas, mas não estão conseguindo se suportar

sem o real investimento por parte da União. Assim, vamos voltar para a situação do século passado, anterior à Constituição de 1988, de não atendimento. As pessoas ficam tentando avançar com uma discussão da Base sem olhar para o que é necessário, sem olhar para essa juventude que está dentro da escola e que quer e precisa de espaço para se fazer escutar. Não se pensa a Educação Integral, não se garante mobilidade nem uma infraestrutura adequada.

Cenpec: Como fica a questão cultural e das diversidades nesse contexto?

Macaé: Nós enfrentamos duros golpes conservadores na Educação nos últimos anos, que trazem uma matriz excludente. Elege-se um tipo humano, o homem branco heteronormativo, como aquele sujeito ideal e é isso que temos de viver dentro da escola: cristão, fundamentalista, conservador. Isso faz recuar toda a agenda de convivência democrática, de cidadania e participação que vinha sendo criada. A perspectiva era garantir a entrada em cena desses outros sujeitos nos currículos escolares. Era a ideia do “nós”, com a diversidade que isso carrega. O que não significa que somos iguais do ponto de vista da cor da pele, de gênero e de lugar de origem. “Nós” se traduz em uma diversidade de sujeitos que podem pactuar na cena pública e estabelecer uma convivência democrática. Para mim, é muito perverso o momento que estamos vivendo. Veja o caso da retirada da discussão de gênero, tanto dos planos de Educação como da Base. Todo o argumento que se apresenta é sobre a ideologização do currículo. Na verdade, são esses segmentos que querem ideologizar. Até parece que a Educação Básica é feita assim, ditando que os professores devem ser todos progressistas. Nunca foi assim. O que queremos é criar um ambiente para que as ideias possam circular, com liberdade de aprender, de ensinar e de pesquisar. Esse é o ponto de partida para a construção de uma democracia.

Foco em resultados e modernização da gestão

ENTREVISTA DE FREDERICO DA COSTA AMÂNCIO

concedida a Anna Helena Altenfelder e Joana Buarque de Gusmão (2018).

Frederico da Costa Amâncio, secretário de Educação de Pernambuco, começou esta entrevista identificando-se como gestor público de carreira, com formação em administração e direito, e a encerrou afirmando que se sente um educador. “Percebi isso ao longo da nossa conversa. Não sou professor, porque eu não tenho formação na área, nem nunca atuei em pedagogia. Mas eu sinto que [educador] é uma palavra muito bonita, que resume o trabalho de tantas pessoas que se dedicam a essa causa, como é meu caso”, afirmou ele, que é natural de Paulo Afonso, no norte da Bahia, cidade que faz divisa com o centro-sul de Pernambuco.

Em seu currículo ainda há uma pós-graduação em economia aplicada à gestão fiscal, pela Fundação Getulio Vargas (FGV) de São Paulo, e um MBA em gestão de negócios em petróleo e gás pela FGV do Rio de Janeiro – conhecimento que aplicou como chefe de fiscalização de combustíveis da Secretaria da Fazenda (Sefaz) de Pernambuco, onde tem o cargo concursado de auditor fiscal do Tesouro Estadual desde 1995.

Fred, como é conhecido, tem um vasto currículo na administração pública, anterior à entrada na Educação. Na Sefaz, exerceu vários cargos, como o de coordenador de planejamento e acompanhamento e diretor de legislação e tributação. Foi secretário da Saúde, de Desenvolvimento Econômico e também de Plane-

jamento e Gestão, e trabalhou na administração portuária como vice-presidente do Porto de Suape e presidente do Complexo Industrial Portuário de Suape. Nessas andanças, reconheceu na modernização da gestão uma filosofia de trabalho que adota até hoje. Fred levou esse legado para a gestão educacional, estabelecendo planos de metas e consolidando uma das principais marcas do estado: o Ensino Médio em tempo integral. “Eu acho que minha carreira foi um somatório de experiências construídas ao longo da vida”, afirma ele, que se diz “um pouco *workaholic*”, pois trabalha 12 horas por dia, às vezes até no fim de semana. No escasso tempo livre, dedica-se aos programas com a família e recarrega energias em duas atividades preferidas: curtir a praia e ir ao cinema. É leitor contumaz de jornais e revistas, gosta de romances variados e livros de história, e busca atualizar-se também com a consulta a *papers* e documentos mais técnicos.

Nas respostas a seguir, Fred Amâncio conta como faz para superar os desafios da gestão pública em Pernambuco. Os resultados vêm dando certo. O estado alcançou, em dez anos, um dos melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do País no Ensino Médio. Em 2015, Pernambuco liderou a corrida do Ideb, com 3,9 pontos. Em 2017, último dado disponível, subiu para 4,0, alcançando a meta estipulada para o ano. Foi superado apenas por Goiás, que obteve 4,3 pontos, e Espírito Santo, que chegou a 4,1 (os capixabas não atingiram a meta do estado para o ano, que era de 4,4).

Cenpec: Como gestor público, você já passou por áreas bastante distintas. Como foi essa trajetória e como você se identifica profissionalmente?

Fred Amâncio: Eu sou um gestor público formado em direito e administração. Tive uma experiência no setor privado – trabalhei na PricewaterhouseCoopers, na área de direito tributário, antes de prestar concurso e conquistar uma vaga de auditor fiscal na Secretaria da Fazenda do Estado de Pernambuco. Isso foi há 23 anos. Posso dizer que minha trajetória é única, porque eu não conheço ninguém que tenha feito percurso parecido. Trabalhei em várias áreas na Sefaz, primeira secretaria do estado a se preocupar com

a modernização da gestão. Participei desse projeto, que teve parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento [BID], e mantive a filosofia por muitos anos, como diretor de legislação. Achava que trabalharia minha vida inteira com isso. Até que fui convidado a ajudar em um projeto de mudança de toda a gestão na área da saúde. Assumi o cargo de secretário-executivo e comecei a ajudar o vice-governador, que na época era também secretário da Saúde. Logo depois, ele se afastou e eu assumi a secretaria. Não consegui mais voltar para a Fazenda – isso faz dez anos. Depois, fui presidente do Complexo Portuário Industrial de Suape, um lugar com uma administração complexa, onde estão instaladas muitas indústrias e refinarias, em uma área maior do que todos os municípios da região metropolitana de Recife. Em seguida, assumi a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do estado e, mais adiante, fui secretário de Planejamento por alguns anos. Esse talvez tenha sido o período em que mais me desenvolvi como gestor público. Finalmente, em 2015, assumi a Secretaria de Educação. Não tinha experiência na área, mas já havia uma aproximação por conta do trabalho no Planejamento. Aqui no estado, temos um projeto de gestão por resultados em que as pastas de Saúde, Educação e Segurança trabalham em parceria e são monitoradas permanentemente por indicadores e metas. A coordenação é da Secretaria de Planejamento. Chamamos de Pacto pela Vida, Pacto pela Saúde e Pacto pela Educação. É claro que foi muito diferente vir para dentro da Secretaria de Educação. É um novo ambiente, um novo dia a dia, e é onde estou até hoje. Acho que minha experiência como gestor público – e não de Educação, particularmente – vem dessa trajetória variada, por já ter ocupado muitos cargos e diretorias. É claro que, depois de três anos e meio na Educação, minha quarta pasta como secretário, consegui acumular um conhecimento interessante.

Cenpec: Como você vê, nessa sua experiência, a profissionalização da gestão? Existe formação e capacitação nas estruturas dos órgãos centrais de gestão?

Fred: Acho extremamente importante que exista. Durante muito tempo, persistiu uma visão de que as grandes áreas-fim, como Saú-

de, Educação e Segurança, cada uma com sua peculiaridade, não poderiam seguir processos de gestão como observamos de uma forma geral. Mas a gestão pública tem condições de se modernizar. Aqui em Pernambuco trabalhamos sob a consultoria da INDG, que hoje se chama Falconi. Tinha toda uma discussão sobre como trazer os conceitos do privado para o público. Mas o principal era modernizar a gestão e entender que quando se prezam as peculiaridades e processos de cada área, na realidade, toda a máquina funciona da melhor forma possível e começa a dar resultados e a alcançar metas por meio dos processos construídos pela própria administração. Claro que cada caso é um caso. Mas há uma linha de trabalho única, possível de aplicar em distintas áreas. Acho que profissionalizar é um pouco isso. Trazer conceitos de gestão importantes e mais modernos para dentro de uma estrutura. Não importa se é Educação, Saúde ou Segurança. Esses conceitos também são adaptáveis para diferentes níveis – aqui na Educação nós chamamos de nível estratégico. É a visão do trabalho da Educação que o governador tem em relação ao secretário e à equipe maior da secretaria, responsáveis pela área que chamamos de tática, em que estão os gerentes regionais, que coordenam as ações com os gestores escolares e as escolas. E vai até o nível chamado operacional, que é o processo de gestão dentro da escola, pois sempre é possível melhorar a gestão da unidade. Não só a financeira – isso é uma parte. Mesmo a gestão pedagógica pode ter avanços importantes. Existem conceitos que podem ser usados, adaptados a cada uma dessas instâncias. Acho que nós aplicamos muito essa abordagem aqui no estado. Boa parte dos avanços que conseguimos em Pernambuco têm a ver com essa visão. Fomos, aos poucos, quebrando preconceitos, no real sentido da palavra, para poder avançar. Hoje há uma cultura instalada. Acho que a Educação nos últimos anos avançou muito.

Cenpec: Nessa direção, quais você acha que são nossos grandes desafios?

Fred: Em primeiro lugar, toda a discussão em torno da reforma do Ensino Médio e da BNCC [Base Nacional Comum Curricular] é uma grande oportunidade de olhar para a Educação de modo mais

amplo e construir uma visão geral sobre que Ensino Médio queremos para o Brasil, desde a escola até a rede como um todo. Se isso acontecer, já será um ganho. O que estava acontecendo, ao longo do tempo, é que cada um fazia do seu jeito, e todo dia o País rezava para que a Educação avançasse, depositando todas as esperanças de melhoria dos resultados apenas na questão do investimento. Elegeu-se que, se fosse resolvido o problema dos recursos da Educação, os demais entraves acabariam. Não é verdade. Recursos são importantes. Precisamos de mais para a Educação Básica. O Brasil até investe um volume grande, mas é focado na Educação Superior. Aumentar investimento é um ponto importante, porque com isso será possível avançar mais na infraestrutura e na valorização dos professores. Mas os resultados das escolas não virão se simplesmente dobrar o salário do professor. Eu garanto que se fizer isso hoje, amanhã não melhora em nada. Dará, é claro, um sinal de que a categoria está mais valorizada, poderá haver mais estímulo para atrair mais jovens para a carreira. Porém, é preciso trabalhar os outros aspectos. Eu acho que a questão do currículo do Ensino Médio é muito importante. Que tipo de trabalho tem de ser feito na escola? A questão da gestão também é importante. Na formação dos professores, temos de mudar completamente a visão de formação inicial e continuada. Precisamos preparar os docentes para o dia a dia de sala de aula. Não só para ser pesquisador. Temos alguns passos importantes a dar. O mais difícil é colocar isso na prática. Se fizermos 200 seminários sobre esse tema, fatalmente as respostas serão muito parecidas. A discussão em relação à BNCC, por exemplo, mesmo com toda a polêmica e todas as divergências, é boa. Está todo mundo debruçado na questão e se perguntando: “E agora, como é que eu vou fazer para implantar a reforma do Ensino Médio na minha escola?”.

Cenpec: Como você enxerga a reforma do Ensino Médio?

Fred: Eu acho que é uma oportunidade para trabalhar todas as questões da gestão. Não necessariamente tem de seguir um modelo único. Eu sempre acreditei que as escolas em tempo integral, como as que implantamos em Pernambuco, são a chance que temos de formar estudantes numa visão mais ampla. Por exemplo,

trabalhar a matemática de maneira mais aprofundada e ter um espaço para compreender a questão da aplicação prática. Uma escola regular não tinha nenhuma condição de fazer isso. Na integral, temos mais tempo de matemática, por exemplo. Sem falar na parte de laboratório e tudo o mais que nos permite aprofundar o conhecimento. A reforma do Ensino Médio talvez seja a oportunidade para as escolas regulares avançarem. Já a questão dos itinerários e da base curricular comum tem a ver com um espaço maior de aprofundamento dentro do interesse dos estudantes. Isso traz muitos e grandes desafios. Será preciso adaptar tudo à estrutura que se tem, tanto física quanto de professores e do próprio funcionamento da escola. Esse era um passo importante que o Brasil precisava dar. Não será necessariamente a solução. Nenhuma base sozinha vai resolver nossos problemas. Temos muitas outras questões.

Cenpec: Há quanto tempo Pernambuco tem escolas em tempo integral no Ensino Médio?

Fred: Completamos dez anos como política pública em 2017. Porém, as primeiras escolas começaram em 2004, com os Ginásios Pernambucanos. Em 2007, com a chegada do Eduardo Campos [1965-2014] ao governo, foi tomada uma decisão estratégica de expandir substancialmente a rede em tempo integral como nenhum outro estado fez até agora. Virou lei estadual complementar e, por isso, precisou de quórum qualificado para aprovar. É uma lei que não pode ser alterada com muita facilidade. Não foi apenas um programa de um governo. Nós fomos o primeiro estado do Brasil a implantar um projeto de escolas em tempo integral – por isso o destaque.

Cenpec: A política pública se restringiu ao aumento do tempo?

Fred: O nosso objetivo maior não é o tempo integral, é a Educação Integral. Porém, no contexto que tínhamos do Ensino Médio, entendemos que a única forma de conseguir essa Educação Integral seria, primeiro, por meio da ampliação do tempo. Na escola regular, mal se consegue cumprir a carga horária das disciplinas tradicionais. Sem mais tempo, como incluir um trabalho de desenvolvimento de pesquisa para poder trabalhar o projeto de vida, o empreendedorismo e o protagonismo dos estudantes? Como

eles poderiam desenvolver outras atividades e escolher disciplinas eletivas? Não encaixava. Então, o tempo integral viabilizou a Educação Integral, mais tempo pedagógico para trabalhar outras dimensões da formação do estudante.

Cenpec: O Cenpec fez uma pesquisa sobre políticas de Ensino Médio que mostrou que estudantes em tempo integral alcançam maior nível de proficiência no Enem [Exame Nacional do Ensino Médio] e em avaliações estaduais em matemática e em língua portuguesa. A pesquisa mostrou também que a oferta simultânea, em tempo parcial e integral, pode contribuir em alguma medida para o aumento das desigualdades sociais. Em Pernambuco, qual é o cenário nesse aspecto? Há desigualdade?

Fred: Em todo processo de implementação, quando se têm uma restrição que impossibilita fazer o atendimento de 100% da matrícula, tendo ou não um processo de seleção específico, é claro que a oferta fica limitada. Quando se têm poucas escolas em tempo integral, tudo que a pesquisa detectou é verdade. São Paulo, por exemplo, tem apenas 10% de escolas em tempo integral. Mas quando o número de escolas cresce, a desigualdade começa a ser bastante reduzida. Pernambuco já ultrapassou 50% de atendimento. No nosso cenário, as unidades em tempo integral têm um papel fundamental na equalização dos resultados, inclusive os dos jovens mais vulneráveis. Hoje, 54% dos estudantes de Ensino Médio pernambucanos estão matriculados em tempo integral, em 388 escolas. Uma parte delas é de escolas técnicas. Aliás, todas as escolas técnicas aqui em Pernambuco são em tempo integral. Quando nos aprofundamos nos dados da pesquisa do Cenpec, é possível ver que Pernambuco tem um resultado diferenciado porque tem uma rede muito mais ampla e diferente dos demais estados. O ganho dos mais vulneráveis é ainda maior. Em outro estudo feito pelo Instituto Sonho Grande e pelo Instituto Natura, há uma análise de toda nossa série histórica desde 2008. Ele mostra como as diferenças foram diminuindo conforme a rede foi sendo expandida. Não é à toa que outros estados começaram o processo de implementação dessa política depois de conhecer nossa experiência. O modelo do Ministério da Educação [MEC] de fomento de escolas em

tempo integral é baseado no de Pernambuco. Mas, realmente, não pode ser um pequeno grupo de escolas e tem de estar associado a outras estratégias, como fizemos aqui no estado.

Cenpec: Como ficam as escolas que não entram no programa em tempo integral?

Fred: A linha do trabalho de gestão é a mesma para as escolas em tempo integral e as regulares. Fazemos monitoramento de indicadores em todas. É gestão sobre metas, e as do Idepe [Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco] são diferentes para cada uma. São diferentes para quem está com nota de 3 a 4, de 4 a 5, de 5 a 6 e assim por diante. E são diferentes para a escola regular, para a semi-integral e para a integral. São dois modelos de integral: o de 35 horas e o de 45 horas semanais. Temos as escolas técnicas também, que é o integral com seleção. É importante ressaltar que a expansão se deu em todo o território. Hoje, temos escolas integrais em todos os municípios do estado. Se o município tem apenas uma escola de Ensino Médio, ela é em tempo integral. Nas grandes cidades, conseguimos cobrir todas as regiões. Há escolas em tempo integral nos bairros de classe média e também nos bairros mais pobres.

Cenpec: Como é feito o monitoramento das escolas?

Fred: Um ponto interessante do monitoramento é que não olhamos apenas para a média. Caso contrário, poderíamos ter escolas com nota 9 e escolas com nota 2, e a média seria 5,5. Nosso objetivo é sempre elevar a régua para todas. Queremos ver as escolas com nota baixa evoluírem também. Por isso elas têm um tratamento especial. Nossas equipes de planejamento vão para dentro das unidades e fazem um plano individualizado com a equipe de cada uma. Nesses casos, a formação dos professores é feita dentro da própria escola. É interessante que começamos com a nota 2,5. Das cerca de 800 escolas do estado, tínhamos então 545 abaixo dessa faixa. Depois subimos para 3 e hoje estamos em 3,7. Trabalhamos com 200 escolas que têm nota abaixo desse patamar, porque as demais já estão com desempenho acima dele. Todo ano a régua sobe. Se temos a capacidade de fazer esse atendimento mais próximo, em

vez de pensar em diminuir a quantidade de escolas atendidas, vamos elevando a régua. E assim vamos conduzindo todas para cima.

Cenpec: Extrapolando um pouco a análise do Ensino Médio, que avaliação você faz dos anos finais do Ensino Fundamental?

Fred: Ainda há muito para avançar nos anos iniciais. Hoje há uma visão mais clara do trabalho que precisa ser feito. Ou, pelo menos, do que é a maior prioridade – o ciclo de alfabetização. Nos estados com bons avanços nessa etapa, o resultado perdura até o 4º e 5º anos. Porém, na transição do 5º para o 6º e no percurso até o 9º já se percebe que o resultado não será tão bom se não houver um trabalho estruturado e focado nessa etapa. Um caso muito clássico é o do Ceará. Historicamente, o estado vem tendo resultados extraordinários no ciclo de alfabetização que perduram até o final do Fundamental 1. Depois ele vai perdendo fôlego nos anos finais e no Ensino Médio. Quando os colegas de lá perceberam isso, começaram a construir estratégias para as etapas finais. Aqui em Pernambuco a trajetória está diferente. Estamos com mais sucesso no Ensino Médio do que nos anos finais do Fundamental. Isso porque ainda não chegamos a um consenso se a melhor estratégia para os anos finais deve estar mais próxima daquela dos anos iniciais ou daquela do Ensino Médio. Tenho de reconhecer minhas limitações na área pedagógica – minha visão talvez não seja a mais correta, mas olho hoje nossos estudantes dos anos finais e consigo enxergar mais um adolescente do que uma criança. Eu tive um debate terrível com a [ex-secretária do município do Rio de Janeiro] Cláudia Costin, porque ela é grande defensora de que o 6º ano fique mais próximo dos anos iniciais [para fazer melhor a transição]. Eu acho que é uma transição difícil mesmo. Mas se a criança vai entrar em um novo ciclo, é importante trabalhar esse ciclo de modo diferente desde o início. Começar a pensar no projeto de vida, no protagonismo. Temos uma primeira experiência de rede estadual com escola em tempo integral no Ensino Fundamental em 15 municípios. Estamos ajudando nessa implantação em regime de colaboração. É muito legal perceber a melhoria e o desenvolvimento dos estudantes quando eles começam a incorporar outros conceitos ao dia a dia deles. É o mesmo que acontece no Ensino Médio.

Essas crianças que estão na transição da pré-adolescência para a adolescência já podem começar a pensar também na transição para disciplinas eletivas – é mais propício do que você dar o tratamento dos anos iniciais, que é do professor único. Não precisa ser igual do 6º até o 9º ano, pode haver uma evolução. Isso ajudaria na transição do 9º para o Ensino Médio – que é outro abismo que se abre, outro trauma na vida. Se adotamos um modelo crescente, em que o 6º ano se aproxima mais do trabalho feito no Ensino Médio, acho melhor. Na minha opinião, você tem de introduzir as novas disciplinas e os novos professores já no 6º ano, mas hoje ele ainda está mais próximo dos anos iniciais. No final dessa progressão, no 9º ano, o estudante já deveria ter um trabalho muito mais forte na área de pesquisa. Aqui no estado criamos um trabalho de conclusão de curso, estimulando os jovens a fazer pesquisa no 9º ano. Apesar de ainda estar no começo, já é um sucesso. Ainda não deu para perceber os resultados, mas já é evidente a vontade grande com que os estudantes e os professores abraçaram a ideia.

Cenpec: O tema do trabalho de conclusão de curso é determinado pelo estado?

Fred: Por enquanto deixamos o tema livre. Porque é mais importante despertar o interesse para a pesquisa, para o aprofundamento. Também queremos fortalecer mais o relacionamento com o professor do que necessariamente o resultado. Aqui no estado, a maior parte das escolas de Ensino Fundamental são municipais – quase 100% das matrículas nos anos iniciais e apenas 40% das matrículas nos anos finais, concentradas na região metropolitana. Os resultados do Ensino Fundamental precisam avançar muito ainda.

Cenpec: A política das escolas prioritárias também é vigente nas escolas estaduais que atendem o Ensino Fundamental?

Fred: Sim. É importante dizer que temos um perfil muito específico no estado. Não atendemos anos iniciais, a não ser nas escolas indígenas, que representam quase 15% de nossa rede – aqui não há escolas municipais indígenas. De todo o Ensino Fundamental 2, incluindo as escolas municipais, o estado tem 40% das matrículas. Ou seja, a maior parte do Fundamental 2 é dos municípios.

Cenpec: Como é a experiência de Pernambuco com o tempo integral no Ensino Fundamental?

Fred: Fizemos, em regime de colaboração, uma parceria com 15 municípios para começar a implantar um projeto de escolas municipais em tempo integral, para o Ensino Fundamental 2. Em alguns municípios, têm sido um sucesso. Estamos procurando mais municípios que queiram construir essa parceria conosco. A ideia da colaboração é implantar o tempo integral em pelo menos uma escola em cada município. Depois, vai passando um pouco desse *know-how* para que a rede municipal, conforme suas possibilidades, vá ampliando por conta própria.

Cenpec: Como se dá a formação de professores e gestores no estado?

Fred: Temos um trabalho focado no desenvolvimento de nossos professores não só do ponto de vista da carreira, que reconhece a especialização, o mestrado e o doutorado, mas também da formação continuada focada na realidade da escola, para fortalecer o processo de aprendizagem do estudante. No caso dos gestores, o trabalho é bastante dirigido ao acompanhamento de indicadores, dos resultados e do dia a dia da escola. Aqui, todos os gestores são professores da rede que, para chegar ao cargo de gestor, precisam passar por um programa de formação. O professor não pode sequer se candidatar a um possível processo de seleção se não tiver sido aprovado no Progepe [Programa de Gestão de Pernambuco]. O Progepe tem o objetivo de formar um banco de profissionais com algumas características e conhecimentos importantes para o trabalho como gestor escolar. Não importa se ele vai para uma escola regular ou em tempo integral. O programa garante um conjunto de ferramentas técnicas e algumas habilidades importantes para fazer a gestão da escola. O profissional tem aulas presenciais e por Educação a distância. O curso é organizado em módulos e ciclos de formação. A cada quatro anos há um grande processo de reciclagem que envolve não apenas os novos interessados, mas também os profissionais que já são gestores. A ideia é trazer para esse gestor, cada vez mais, as ferramentas de conhecimento do ponto de vista técnico. Nossa atuação envolve também um trabalho per-

manente do processo nas escolas, não apenas porque temos esse olhar do que é feito na rede como um todo, mas porque sabemos que o gestor tem um papel fundamental no acompanhamento das atividades, dos indicadores, dos resultados da escola em relação às metas. Ele também é responsável pela construção do plano de ação, em parceria com sua equipe.

Cenpec: Depois da implementação desse programa, já houve tempo suficiente para notar diferenças no trabalho desenvolvido nas escolas?

Fred: Sim, e há dois aspectos a destacar. O primeiro é o da rede como um todo. O trabalho começou há dez anos. Já percebemos, ao longo desse tempo, que os resultados da rede apareceram com a implementação desse processo de gestão. No Ideb, passamos do 21º para o 1º lugar no Ensino Médio, empatando com São Paulo. Tem também o resultado individual das escolas. Com o trabalho diferenciado de formação dos gestores, começamos a dotá-los de diversas ferramentas para permitir a melhoria do próprio trabalho. Tivemos a preocupação de identificar mais profissionais com perfil de liderança, de gestor, pois o melhor professor não é necessariamente o melhor gestor. O cargo exige características específicas.

Cenpec: Como é o trabalho no estado com as escolas indígenas? Em decorrência do volume de escolas que você mencionou, há um tratamento diferenciado por parte da secretaria?

Fred: Temos no estado de Pernambuco a terceira maior rede indígena do País. Talvez não seja a terceira maior população indígena, mas como nós temos a maior parte de nossos indígenas em escolas, a rede é grande. São 156 unidades, que atendem 12 povos, cada um em uma região diferente do estado. Há na secretaria uma superintendência dedicada à Educação Indígena, porque nessa modalidade é tudo muito específico – o projeto pedagógico, a merenda, o transporte, o calendário escolar. Tudo tem um enfoque próprio. Temos evoluído bastante. Somos um dos poucos estados em que a rede indígena foi 100% estadualizada. Temos construído algumas propostas, por exemplo, somos o primeiro estado a ter

uma carreira de professor indígena. Temos também algumas escolas quilombolas e um trabalho muito forte de Educação no Campo.

Cenpec: Existe no Brasil uma certa tendência em copiar políticas públicas educacionais bem-sucedidas. Você acha que basta copiar políticas que foram adotadas por outros estados, municípios ou até outros países?

Fred: Por filosofia, não concordo com a simples adoção. Aprende-se muito com os modelos de outros países e até de outros estados. Temos aqui no Brasil experiências muito boas em todos os aspectos. A dificuldade sempre é replicá-las fazendo os ajustes necessários. Às vezes, isso acontece até dentro do próprio estado. Aqui em Pernambuco, organizamos uma série de seminários de boas práticas, reunindo os gestores para que conheçam as experiências de destaque de outras escolas. Algumas vezes, esse gestor acha que a solução dos problemas dele está em uma escola na Coreia de Sul, mas pode ser que esteja em uma escola dentro do próprio estado, onde é realizado um trabalho maravilhoso que ainda não é conhecido. Isso vale para o País também. É claro que o modelo da Finlândia nunca vai ser aplicado no Brasil, pois temos uma cultura diferente, com 200 milhões de habitantes e uma história própria. Contudo, podemos aprender com eles sobre a questão da valorização dos professores; sobre a formação mais integral do estudante, que não seja restrita ao conhecimento adquirido em matemática, química e física. Enfim, podemos olhar os modelos para poder construir um próprio, adaptado à nossa realidade. É possível também aprender muito com os erros dos outros. Em todo caso, acho que a própria rede precisa se conhecer melhor.

Este livro foi composto nas fontes Milo e Milo Serif
e impresso em novembro de 2018.

APOIO



ORGANIZAÇÃO



ISBN: 978-85-16-11671-2



O que faz um gestor educacional? Quem é ele? Como pensa e toma decisões? Sob que constrações? Que saberes e habilidades mobiliza para atuar frente às redes públicas de ensino? De que maneira se posiciona diante dos conflitos e das escolhas inerentes a sua atuação? Esta publicação procura entender a “cabeça do gestor” por meio de uma série de entrevistas com um grupo de dez educadores notáveis: Binho Marques, André de Figueiredo Lázaro, Joaquim Bento Feijão, Rita Coelho, Maurício Holanda Maia, Maria Helena Guimarães de Castro, Pilar Lacerda, José Henrique Paim Fernandes, Macaé Evaristo e Frederico da Costa Amâncio. Algumas já haviam sido publicadas na revista *Cadernos Cenpec*; outras são inéditas, realizadas especialmente para esta publicação. O Cenpec espera que os depoimentos contribuam para a reflexão e para a formação de gestores educacionais, dando visibilidade aos questionamentos teóricos daqueles que enfrentaram e enfrentam, cotidianamente, os dilemas das políticas de Educação no Brasil.

ANNA HELENA ALTENFELDER