

## Maria Lisboa fala de sua experiência na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte\*

Glaura Vasques de Miranda

Esta entrevista teve por objetivo fazer uma discussão com Maria Lisboa de Oliveira, ex-Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FAE-UFMG, sobre a sua experiência à frente da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A "EDUCAÇÃO EM REVISTA" considera importante que experiências como essas sejam divulgadas, a fim de que possam fundamentar uma reflexão crítica sobre a educação brasileira. Este depoimento ilustra uma experiência, como muitas outras que estão ocorrendo no País, em direção a uma escola mais democrática, participativa e autônoma.

**Glaura — Inicialmente, quero perguntar-lhe como foi essa experiência, como você descreve a sua trajetória e, na sua opinião, quais foram os aspectos positivos e os aspectos negativos da sua administração.**

Maria — Quando, ao final da experiência, falamos sobre ela, na verdade acho que podemos elaborar melhor alguns pontos do que nos teria sido possível previamente.

Assumimos a Secretaria com algumas certezas e vontades a respeito dos problemas da educação, fruto das discussões que fazíamos na Universidade — Faculdade de Educação sobre as questões da educação e de alguns ideais sobre a escola pública. Mas, na realidade, a trajetória da nossa administração foi sendo construída a partir da realidade da cidade de Belo Horizonte, à medida que algumas de suas metas foram sendo cumpridas. Nós queríamos, em primeiro lugar, atingir a meta da universalização da educação. Estávamos preocupados em cumprir a Constituição, no que diz respeito ao direito que toda família tem de matricular seus filhos na escola de 1º grau. Na verdade, apesar dessa força, isso se reduziu à 1ª série do Ensino Fundamental.

Ao entrarmos na Secretaria, assumimos um cadastro escolar para a 1ª série do Ensino Fundamental — um cadastro que recebia todos os alunos que eram inscritos. Diante do problema da falta de vagas procurávamos soluções definitivas, embora tenhamos encontrado uma solução provisória, a FAFICH, mas sempre com uma

solução definitiva em vista. O aluno ia primeiro a FAFICH, para depois ir para a sua escola definitiva. As soluções definitivas foram a expansão das escolas existentes ou a construção de novas escolas. Este foi um problema que enfrentamos desde o primeiro ano de administração. A família procurava a escola e tinha matrícula garantida na 1ª série.

Nas outras séries, se a família nos procurava porque queria transferir o filho da escola particular para a pública, nós tentávamos atender, na medida do possível. Tivemos até que alugar prédios para resolver essas situações. A demanda de matrículas nas 2ª e 3ª séries, vinda de alunos da escola privada, não pôde ter atendimento universal. Isso somente ocorreu na 1ª série do Ensino Fundamental.

Esse cadastro escolar foi feito junto com o Estado, mas o Estado nesses 4 anos não ampliou a sua rede. Essa excedência de vagas foi sempre coberta pela PBH. Sente-se claramente que o Estado vem diminuindo a sua atenção com relação à rede de Ensino Fundamental.

**G — Como você explica essa situação?**

M — Na realidade esse fato tem de ocorrer porque, depois da Reforma Tributária, os Municípios passaram a receber mais recursos e o Estado perdeu parte dos seus. Chegou a haver um estudo de orçamento em que, se somarmos os 25% de receita destinados à educação por todas as Prefeituras e pelo Estado, vamos encontrar um valor que é muito mais alto do que os 25% de receita do Governo Estadual. Isso significa que o atendimento da rede escolar devia estar meio a meio, ou seja, o Estado devia atender à metade da matrícula e os Municípios à outra metade.

Neste momento já houve uma certa caminhada, mas o Estado atendia, no início da nossa administração, 3/4 da rede pública e os municípios apenas 1/4. Essa relação é injusta, na minha opinião. A tendência deveria ser uma expansão da rede municipal no Estado como um todo. Não acho que deve haver um recuo do Estado, porque na verdade ainda há um déficit muito grande e o papel do Estado seria complementar, no que se refere ao Ensino Fundamental. A rede municipal iria crescendo e com isso universalizando o atendimento. Belo Horizonte devia ter esse atendimento de matrículas meio a meio com o Estado, mas na verdade, quando assumimos, essa relação era de 1/3 para o município, e o Estado atendendo 2/3 das matrículas.

\* Entrevista realizada por Glaura Vasques de Miranda, Professora do Departamento de Administração Escolar da FAE-UFMG.

**G — E agora como está essa relação?**

M — Atualmente passamos a atender a cerca de 35% das matrículas.

**G — Um fato que tenho observado é a existência de vagas nas escolas do sistema estadual. Como é que você explica isso, se o atendimento não está ainda universalizado e continua havendo uma enorme demanda por escolas?**

M — Na nossa administração, a partir de um certo período, começamos a verificar isso. Em algumas escolas estaduais havia vagas, enquanto a rede municipal tinha aumentada a sua demanda e enfrentava o problema de excesso de alunos. Nós chegamos a discutir o caso de uma escola estadual que estava com ociosidade. O que se alegava é que essa ociosidade era decorrente de sua má localização, que não era ali que ela devia ter sido construída, que a escola tinha uma série de problemas. Essa escola foi municipalizada, ou seja, foi doada pelo Estado ao Município e ali fizemos uma escola municipal. Abrimos a matrícula e imediatamente a escola ficou superlotada e já está precisando de ampliação. Acabaram-se todos os problemas de localização... Ficou claro para nós que havia uma rejeição clara da população pela rede estadual.

**G — Como você explica esse fato?**

M — A rede estadual hoje não tem condições de ter um atendimento adequado ou de ter uma política de desenvolvimento educacional. As escolas têm pouca autonomia, tanto do ponto de vista das questões relativas às condições físicas e materiais da escola, como do ponto de vista do professor da rede estadual.

As condições de trabalho da rede estadual são precárias e essa precariedade gera uma certa cultura de desleixo. Essa escola estadual fica meio sem dono, meio sem pique, sem compromisso de um modo geral. Tanto é que essa observação que ouvimos com frequência de que as escolas da rede estadual são de pior qualidade não é tão generalizada. Ou seja isso não acontece com todas as escolas estaduais. Há algumas de muito boa qualidade, que têm excesso de alunos e que oferecem um bom ensino, sendo muito procuradas pela comunidade. Então, com as mesmas condições de trabalho, pertencendo ao mesmo quadro funcional, com os professores recebendo o mesmo salário, a mesma atenção da administração do Estado, por que algumas escolas são melhores do que outras? Na minha opinião, algumas escolas acabam tendo um compromisso com a comunidade. Ora, isso vai depender muito da própria administração pública. Mas são poucas as escolas que conseguem essa arrancada, apesar das más condições de trabalho.

**G — Voltemos às escolas municipais. O que foi feito para melhorá-las do ponto de vista de qualidade?**

M — Em termos da Prefeitura, um dos nossos problemas era a universalização da educação, que o Município teve que assumir, diante do fato de que o Estado não tem mais dado conta de fazê-lo. Procuramos essa universalização, através da ampliação da rede de atendimento e da melhoria de condições de trabalho. E o que aconteceu é que, com esse avanço, a procura aumentou ainda mais. Então, à medida que nos aproximávamos da universalização, mais dela nos distanciávamos, porque a procura aumentava. Isso se deu também porque a universalização não é somente no ensino fundamental, que temos que chegar também à universalização do ensino médio. Essa procura pelo 2º grau em Belo Horizonte é hoje desesperadora. Precisamos ampliar a rede de ensino médio.

Ao lado dessas questões de matrícula, tínhamos as questões relativas às condições de trabalho da rede municipal. Nós encontramos uma rede muito mal cuidada e sem nenhum projeto de atendimento às escolas. Inicialmente, os Diretores de escolas vinham à Secretaria individualmente, pedir pelo amor de Deus para

mandar consertar suas carteiras, mandar papel, livros etc. Não se tinha um projeto global de atendimento às condições básicas de tudo que a escola precisa para seu funcionamento. Isso nós criamos. Todo o trabalho que fizemos foi em torno de projetos globais. Fizemos projeto global de melhoria das redes de esgotos, de melhoria das redes elétricas, de conserto de janelas, de manutenção de escolas, de aquisição de carteiras, de compra de papel, de material escolar, etc. Tudo que procuramos desenvolver foi em torno de condições básicas e globais para as escolas, de atendimento a todas as escolas. Isso não existia antes. O abastecimento era bastante irregular e a manutenção das escolas também. Nós conseguimos regularizar essas condições básicas. Conseguimos fazer reformas gerais em algumas escolas que estavam realmente derrubadas, outras sofreram reforma parcial, mas não concluímos essa tarefa, pois ainda deixamos algumas escolas numa situação muito precária.

No decorrer de toda gestão, a manutenção de escolas deve ser uma preocupação permanente, já que algumas escolas foram mal construídas, há um desgaste natural, etc. Foram ocorrendo problemas de telhado e outros de manutenção que tiveram de merecer a nossa atenção. Estamos deixando algumas questões bastante sérias. Depois, tivemos outras questões de prédios construídos em terrenos não apropriados para escolas. Por exemplo, escolas construídas em terrenos doados para esse fim, sem que se tenha conseguido outro melhor na localidade. Seria até o caso de derrubá-las para construir em outro lugar, mas não conseguimos outros terrenos melhor localizados. Por isso, estão ficando algumas escolas em situação precária, em função de problemas desse tipo. Esse número é bem limitado. As escolas hoje são boas no conjunto, em termos de condições gerais, chegando várias delas a ter até núcleos de informática, que atendem a diversas outras escolas. Chegamos a esse estágio.

**G — Para que têm sido usados esses núcleos de informática?**

M — Os núcleos têm sido usados um pouco para a própria administração da escola: cadastro escolar, cadastro de professores, secretaria, trabalhos para a própria Secretaria; mas têm sido usados também por professores, para desenvolvimento de projetos e programas de ensino. Por enquanto não têm sido usados para ensino por computador, mas para projetos de ensino de física, de ciências, etc., mais do tipo de efeito de demonstração, e mais pelo próprio professor.

**G — E projetos para uso de alunos têm sido desenvolvidos?**

M — Ainda não. O uso de computadores tem ficado limitado ao professor. Temos ainda um pequeno número de computadores. Cada núcleo tem 5 computadores e atende a 7 escolas, não sendo possível, ainda estender seu uso aos alunos. Mas eles têm servido muito para treinamento de professores na própria utilização da informática. Cerca de 500 professores da rede municipal já foram treinados nesses núcleos. Isso é importante para que eles se familiarizem com a informática. Antes de os computadores chegarem à escola para uso dos alunos é preciso que os próprios professores estejam perfeitamente familiarizados com eles. O computador tem de chegar primeiro ao professor, para depois chegar ao aluno. E ele ainda não tinha chegado ao professor da rede municipal de Belo Horizonte, quando assumimos a Secretaria.

Em relação às condições de trabalho conseguimos avançar, embora a questão da variação de recursos na Prefeitura seja uma coisa muito séria. No ano de 1991, houve maior provisão de recursos, foi possível dar um atendimento muito melhor. Em termos de recursos, o primeiro ano foi muito difícil e o último

também. Os outros anos foram mais suaves. Essa flutuação acabou tendo repercussão no tipo de apoio que se conseguiu dar à escola.

Ao lado dessas condições básicas, consideraram-se também as próprias condições do professor. Conseguimos criar uma política de salários, estabelecer condições mais dignas de remuneração. Encontramos um professorado de 1ª a 4ª série com um salário que era menor do que um terço do salário do professor de 5ª a 8ª série. Conseguimos elevar o salário do primeiro grupo e até implantar um salário igual para todas as séries do ensino fundamental, desde que o professor tenha nível superior. Encontramos também um salário defasado do especialista. Ele ganhava muito menos do que o professor, embora tenha curso superior de pedagogia. Procuramos corrigir essa defasagem, buscando maior igualdade.

Existia muita injustiça, muita defasagem salarial. Nós conseguimos um salário melhor para o Diretor. Não existia uma política. Conseguimos estabelecê-la a partir do salário do professor de nível superior. Essa referência elevou o próprio salário do professor de 1ª a 4ª série, chegando a igualá-lo, quando a pessoa tem curso superior; elevou o salário do Diretor, que tem como referência um certo número de horas, mais uma gratificação pela direção e ficou também como referência para o próprio salário do especialista. Nós procuramos também manter reajustamentos salariais, que, no mínimo não permitissem uma perda salarial significativa. A perda salarial que eventualmente ocorreu foi a perda que aconteceu em todo o País no Governo Collor, seja na empresa particular ou no serviço público, e que o trabalhador não conseguiu recuperar. Manteve-se uma política de reajustamento com a qual os salários pagos pela Prefeitura de Belo Horizonte passaram a ser mais altos em relação às Prefeituras de outras capitais. Nós sempre fazíamos pesquisas nas capitais (São Paulo, Curitiba, Rio de Janeiro, Porto Alegre) para saber como estávamos em relação a essas capitais. Embora sem uma definição prévia de política salarial, conseguimos manter os reajustes para recuperação de perdas. Isso eu acho que foi muito importante. Tanto assim que os concursos que fizemos foram sempre muito concorridos. Tivemos um concurso para professor de 1ª a 4ª série com 17.000 candidatos. Foram aprovados 900. Pudemos, assim, fazer uma seleção muito rigorosa. Isso significou o tempo todo um crescimento na competência do corpo docente.

Arumada a casa, a nossa proposta foi procurar uma reorganização da escola, do ponto de vista pedagógico e de estrutura. Promovemos eleição para escolha de Diretor, instituímos os colegiados, as assembleias escolares, ao lado da proposta pedagógica da escola. Essas quatro ações têm de ser vistas em conjunto com o processo de participação da comunidade no projeto da escola. Na eleição de Diretor, nós procuramos incentivar a que ele tivesse uma proposta pedagógica para a escola. O Colegiado tinha funções definidas. Até um certo momento passou, por exemplo, a ser proibido que o Diretor tomasse decisões que não passassem pelo Colegiado. Por exemplo, era comum o Diretor implicar ou se desentender com um professor e colocá-lo à disposição da Secretaria. Também em relação ao servente o Diretor tinha muita força. Ele podia pôr e dispor de várias coisas dentro da escola. Fomos, então, criando critérios e mostrando a necessidade de o Diretor discutir com o Colegiado as decisões a serem tomadas. Passamos a exigir que as propostas, antes de virem à Secretaria, passassem pelo Colegiado. Isso de fato começou a constituir-se em um trabalho mais coletivo na escola.

A Assembleia Escolar também foi definida com atribuições específicas de aprovar o Calendário Escolar. Em diversos momentos exigia-se que houvesse manifestação de Assembleia sobre a decisão. Por exemplo, em certa ocasião, sugerimos às escolas uma segunda oportunidade para os alunos que não tivessem sido apro-

vados. Quando instituímos essa 2ª oportunidade alguns diretores reagiram. É interessante como qualquer novidade, qualquer inovação, é ameaçadora para a escola. O pessoal dizia: — Imagina, o aluno voltar à escola em janeiro sem assistência do professor, (porque pretendíamos fazer isso com estagiários)... Isso é complicado! Nós, então exigimos que a escola, para recusar esse projeto, fizesse uma discussão com a Assembleia Escolar, tendo a participação dos pais. Se os pais achassem que era alguma coisa que não deveria funcionar, a proposta poderia ser recusada. Evidentemente, que os pais acharam excelente o projeto. Foram poucas as escolas que recusaram o projeto no 1º ano. No segundo, algumas escolas que o haviam recusado acabaram aderindo, porque viram que o resultado foi positivo. Isso aconteceu porque os pais participaram e disseram que era muito bom. As crianças frequentaram as escolas durante o mês de janeiro e tiveram assistência de professores.

Inicialmente falamos em estagiários, mas no final a maior parte das pessoas que se inscreveu para dar essa assistência era da rede estadual. Foi impressionante, porque como nós pagamos um valor bem razoável, à base de meio tempo e salário integral, isso atraiu o professor da rede estadual, e a assistência acabou sendo dada por professores. Nós, que tínhamos pensado em uma assistência dada por alunos de pedagogia, recém-formados, e que ainda não estivessem trabalhando, quando fomos examinar quem havia se inscrito para essas atividades verificamos que na maioria já eram professores.

**G — Maria, essa foi uma iniciativa da Secretaria. Mas as escolas, em decorrência de maior autonomia, fizeram alguma proposta pedagógica propriamente dita?**

M — Muitas. Eu queria mostrar isso. Nós, na verdade, fizemos muito poucas propostas. Geralmente tem-se uma convicção e é importante desenvolver isso do ponto de vista de pesquisa. Mas, no nível da Secretaria ou do poder Central, não adianta ter um projeto a ser desenvolvido pela escola, porque se esta não está preparada, não está em condições de desenvolvê-lo, nem adianta falar desse projeto. Na verdade a heterogeneidade das escolas é enorme. Cada escola tem características bastante próprias, embora seu corpo docente seja semelhante e tenha as mesmas condições. A escola cria situações próprias que possibilitam que seu corpo docente se desenvolva mais, ou agregue, pela localização ou por outras razões, um determinado conjunto de professores. Isso faz com que cada escola acabe tendo níveis e possibilidades diferenciados de desenvolvimento.

Se pensamos em termos de um projeto único, percebemos que, na verdade, quando ele chega à escola, em algumas tem alguma repercussão e em outras simplesmente não repercute. O projeto é como aquela história de dar aula considerando a curva de normalidade, ou pensando no aluno médio, que acaba não existindo, porque o aluno com aquelas características médias não existe. Simplesmente existem alunos. Em termos de escola também é isso. Faz-se o projeto pensando numa escola e, de repente acaba-se fazendo um projeto para uma escola que não existe, meio modelo, meio padrão.

Nós ficamos firmes desde o momento da eleição, da constituição da Assembleia e do Colegiado Escolar. Estabelecemos que a escola tinha de produzir ela mesma o seu projeto, a partir das suas próprias condições, das suas próprias noções pedagógicas, do seu próprio avanço, do seu próprio crescimento, e das condições de seus professores. Partimos do ponto de vista daquilo que sempre aconteceu na escola, ou seja, que ela nunca teve nenhum espaço para o professor refletir sobre seu próprio trabalho. Aqueles professores que têm uma formação melhor, um desenvolvimento melhor, nunca podem levar essa sua contribuição para a escola. A

escola nunca teve espaço para esses professores que têm a melhor preparação. Eles levam essas experiências, mas estas ficam reproduzidas no nível individual, na sua própria sala de aula. Esse professor acaba sendo melhor na sua sala de aula, mas de algum modo isso torna a escola melhor como um todo. Pela estrutura da escola, por sua tradição autoritária, por sua burocracia, pela sua rigidez, esse professor não passa para o coletivo essa experiência. Já na universidade é o contrário, tem-se esse espaço para refletir; para discutir. Como esse espaço não existia, nós procuramos oferecer ao professor um tempo de reflexão para que ele pudesse desenvolver essa reflexão na escola, coletivamente, junto com seus colegas, por disciplina, ou por série, ou no conjunto, produzindo um projeto da própria escola, a partir da avaliação que eles fizessem da escola, das deficiências que encontraram, e da forma como achavam que poderiam corrigir tais deficiências.

Na verdade, forçamos esse projeto e, evidentemente, tivemos como resultado projetos muito diversos. Alguns mais elaborados, nos quais sentimos que as escolas tinham reflexão anterior sobre fracasso escolar. etc. Outras escolas ficaram perplexas em volta de uma mesa dizendo: — Que é um projeto pedagógico? Que faço com isso? Ficaram perguntando à Secretaria o que pretendíamos com esse projeto. “Se nós queríamos um projeto porque não o mandaram pronto... É mais um trabalho para nós, esse autoritarismo da Secretaria”... Chegamos a ouvir essa frase — era autoritarismo da Secretaria exigir que a escola fizesse um projeto. A Secretaria decide e a gente tem que sair por aí fazendo projeto. Algumas escolas ficaram totalmente perplexas, outras acharam que era para fazer um programa de festinhas, de atividades. Planejar as festas do dia das mães, do dia da árvore, etc. Apareceu todo tipo de coisa.

Mas, realmente, o que se pretendeu com esse tempo de reflexão, com todos esses assuntos encadeados, de eleição, de assembleia, de colegiado, de projeto, etc foi uma mudança de cultura. Eu acho que essa se efetivou. Foi uma mudança significativa, mostrar que a questão da avaliação, do planejamento, da reflexão sobre a escola tem que acontecer é na própria escola, que ela não pode ficar aguardando que um projeto seja feito na Secretaria para que seja somente aplicadora de projeto. Aquelas que no início não conseguiram fazer isso, tiveram apoio das administrações regionais. Nós procuramos descentralizar a Secretaria, criando Diretorias de Educação em cada regional. Estas procuravam apoiar mais de perto as escolas com mais dificuldades para entender a proposta.

**G — Quando essa proposta foi feita, ou quando se solicitou às escolas que fizessem esse projeto pedagógico, vocês tinham consciência da dimensão e do significado que, no conjunto da administração, isso poderia ter? De certa forma isso foi uma inovação em Minas Gerais. O resultado correspondeu à expectativa?**

M — Eu não sei. A preocupação que eu tinha era muito mais no sentido de que o professor tinha de passar a ser agente do processo. A preocupação era essa, muito mais em relação a dar essa dimensão. Agora, na realidade, a resposta que tivemos das escolas foi muito maior, foi muito além. Quando pedimos os projetos, sabíamos que as escolas estavam nesse estágio de cumprir tarefas, sem tempo e até pouco entusiasmada e pouco comprometidas. A idéia que eu tinha é que as respostas iam ser mais lentas. Teríamos algumas escolas respondendo mais rapidamente mas, no conjunto, ia ser mais difícil de levar esse projeto, de fazê-lo pegar. E, realmente, o que nos assustou foi que a resposta foi mais que positiva. Houve uma mudança de clima na escola. Isso foi depoimento de muitos professores que ficaram impressionados com a

mudança de clima. Como, a partir do momento em que o professor foi considerado, em que se deu oportunidade a ele, se acreditou nele, na sua capacidade, a escola passou a ter um compromisso maior, o que levou a uma mudança de clima. A mudança mais fundamental dessa proposta foi a mudança de cultura, de clima.

**G — Maria, a questão da autonomia passou a ser reivindicada coletivamente pelo magistério. A escola passou a pleitear maior autonomia, maior possibilidade de que a tomada de decisões se desse dentro da escola. Você sentiu um certo recuo inicial das escolas em assumir essa maior autonomia?**

M — Sim, mas logo que começaram a aparecer algumas experiências positivas houve adesão. Experiências de umas escolas começaram a ser vistas por outras escolas e realizamos, em cada regional, momentos de reflexão em que as escolas cujos projetos eram mais avançados apresentavam suas propostas e isso foi sendo positivo.

Inicialmente, propusemos a liberação de tempo para que o professor participasse dessa reflexão. O professor é contratado por 25 horas aula, sendo 5 horas aula destinadas aos projetos. Mas, para que houvesse essa liberação, a escola tinha que apresentar projeto. Houve um certo instrumento para forçar essa apresentação de projeto. A escola só podia ter liberação de aula se tivesse projeto, se tivesse dito que é que o professor ficaria fazendo nesse tempo. As únicas exigências que fazíamos é que isso ocorresse na escola e fosse coletivo. A idéia que defendemos, todo o tempo, foi de que o projeto fosse coletivo, global, com aprovação global, com discussão global, discussão em assembleias, discussão por área. O projeto tinha que passar por todas as instâncias. Isso era forçado. Era a única coisa que forçávamos. Fora isso, o projeto que viesse era discutido por nós com a escola.

**G — Algum projeto foi recusado pela Secretaria?**

M — Não. Nenhum foi recusado.

**G — Você acha que os melhores projetos, mais bem elaborados, com estratégias mais interessantes para vencer o fracasso escolar, para levar a uma melhoria da qualidade da escola, de fato conduziram a esses resultados?**

M — A questão dos resultados, só a partir de agora é que se vai sentir. A história dos projetos pedagógicos propriamente ditos só teve início na 2ª etapa da administração. Temos, pois, um ano e meio de experiência com eles. Do ponto de vista da melhoria do fracasso escolar, de melhoria da escola, etc., só posteriormente podemos fazer uma avaliação concreta. Temos apenas uma certa avaliação da evasão. Houve uma queda de evasão incrível em uma série de escolas que fizeram projetos centrados no aluno. Essa evasão é medida pela escola comparando a matrícula de fevereiro com a matrícula de agosto. Em agosto verificou-se que efetivamente a queda de matrícula praticamente não havia acontecido. Escolas que costumavam cair à metade com a evasão, praticamente não tiveram queda na matrícula. Esse dado está registrado no Relatório. Mas à rigor nem precisávamos de estatísticas para observar isso. Podíamos constatar a olho nu.

**G — Que estratégias de desenvolvimento pedagógico foram usadas para resolver esses problemas?**

M — Vejo duas questões incríveis como resultado desses projetos pedagógicos. Quando assumimos a Secretaria dois pontos faziam parte de nossa política e eu ficava todo o tempo pensando como poderia implantá-los.

O primeiro deles era o tempo integral do aluno. Como resolver essa questão, tendo em vista que, de um lado, algumas escolas estavam superlotadas e tinham que funcionar em três turnos diários, e por outro lado, que a Constituição Estadual falava de

implantação de tempo integral. Eu ficava imaginando, ora, tempo integral significa construir mais escolas, pois se os alunos vão ficar na escola em dois turnos, o outro turno não vai existir. Ficava imaginando no número de salas de aula que precisaríamos construir para implantar tempo integral, quando tudo que construíamos era logo ocupado pela expansão das matrículas. Construíamos uma escola e quando esta começava a funcionar já era em três turnos. Eu pensava — este vai ser um problema insolúvel.

O que aconteceu com os projetos de escolas: as escolas discutiram a necessidade de permanência de alguns alunos em tempo integral para receber orientação de estudos. Eram crianças de favela, de periferia, sem condições de estudar em casa. A escola, internamente, através de organização interna de calendário, conseguiu criar espaços para que isso ocorresse. E as escolas conseguiram esses espaços de formas as mais diferenciadas. Por exemplo, quando as turmas saem para educação física, para aula de biblioteca, saem para outros tipos de aula, a escola utiliza esse espaço para esses alunos. Algumas escolas fizeram bosque pedagógico, espaços externos com mesas e cadeiras, outras buscaram outras soluções para que esse grupo de alunos pudesse voltar à escola.

Algumas definiram, por exemplo, que todos os alunos da 5ª série deviam voltar. Identificaram a 5ª série como o problema mais sério de repetência, por ser exatamente aquela fase de transição das séries iniciais do ensino fundamental. Essas escolas decidiram que iam começar o projeto pela 5ª série e encontraram uma solução para que todos voltassem no outro turno, ajustando o espaço por conta própria. Quando vimos já estávamos com 14% dos alunos em tempo integral na rede, sem ter um projeto de tempo integral. Foram os projetos das escolas que implantaram esse tempo integral. E o fizeram da forma mais apropriada, primeiro porque aproveitaram espaços eventualmente ociosos, segundo o fizeram a partir da necessidade real e de viabilidade. Não foi uma proposta que veio de cima, assim: — A partir de agora todos os alunos de 5º ano vão estudar em tempo integral! Isso seria até complicado, mesmo porque nessa série já encontramos muitos alunos estudando em um horário e trabalhando no outro. Fazer uma implantação de tempo integral por decreto é super complicado por questão de espaço, de alunos que não teriam condições, etc. Dessa forma isso não ocorreu. A própria escola solucionou o problema desses alunos, colocando-os em uma turma de modo que eles pudessem ter assistência diferente.

A grande vantagem do projeto pedagógico é que as condições reais de cada escola, naquele momento, são todas consideradas. São levadas em conta as condições de seus professores de desenvolver aquele projeto, naquele momento, e o planejamento é feito dentro das condições de possibilidades, de cada escola. Isso, ao contrário do que se pode supor, é surpreendente. Foi dentro dessa realidade que o tempo integral foi implantado.

O outro ponto foi a educação de adultos. Nós ficávamos discutindo como é que se faz educação de adultos. Educação de adultos é aquele problema eterno, são abertas turmas com muitos alunos e depois vem a evasão.

Quando as escolas foram discutir a questão da aprendizagem dos alunos, resolveram fazer pesquisas sobre o nível de escolaridade dos pais e encontraram um alto nível de analfabetos entre eles e nas próprias famílias. Essa preocupação com a educação dos filhos levou as escolas a propor, dentro de seus projetos, a abertura de turmas de alfabetização dos pais dos alunos. Fizeram um projeto de ensino ligado à discussão da aprendizagem dos filhos. Foram ótimos projetos. Quando vimos, o atendimento de adultos subiu, sem que tivéssemos uma meta nesse sentido. De repente, estávamos com 5000 alunos adultos frequentando a escola. Era simples-

mente assim, a escola mandava o projeto e pedia professor. Muitas vezes a escola preferia que o professor do filho, através de complementação de carga horária, pudesse atender aos pais. Assim, muitos professores vêm de manhã, para os filhos, e à noite para a educação de adultos, para fazer o elo entre a educação da criança e do adulto.

Além da alfabetização de adultos, propuseram também alguns projetos de tipo profissionalizante para a família, à noite, tais como cursos ligados à mecânica, etc., e dentro desses projetos sempre se procurou discutir a educação do filho. Foram projetos da comunidade. Com isso o desenvolvimento nessa área foi crescendo e com uma tendência a ter cada vez mais experiências de educação de adultos, tempo integral, etc. Há aí, uma coisa que temos discutido muito na Faculdade, fazemos projetos, pesquisamos, etc., mas no fundo o conhecimento desses problemas está na escola de alguma forma. O professor sabe por que o menino não está aprendendo. Ele sabe o de que esse menino precisa, mas não tem efetivamente o momento e a condição de falar disso, de elaborar isso melhor e de propor alternativas. Nós, então dizemos: — O problema dos pais é de alfabetização, etc., o que precisamos é de fazer um projeto de educação de adultos, nós é que temos que pensar nisso. Mas, na realidade, os próprios pais, a comunidade, a escola sabem que existem estes problemas e querem resolvê-los, muito mais do que nós.

O papel da Secretaria para mim é realmente o papel de facilitador, de oportunizador dessa discussão, dessa reflexão e dessa ação. E é o que está acontecendo. Bem, não vamos achar também que todo mundo já sabe, que tem tudo pronto e que as soluções vão aparecer dentro de uma perspectiva espontaneísta. Isso não vai acontecer de jeito nenhum. Acho que tem de haver uma orientação. Nós, o tempo todo, procuramos estar presente, pessoalmente, nessa orientação, no debate com os pais, com o colegiado, com as Assembléias. Toda a Diretoria regional participou muito desses debates. E aí vem então o CAPE. Vem o momento do CAPE.

#### **G — O que é o CAPE e com que objetivos ele foi criado?**

M — É o Centro de Aperfeiçoamento dos Professores, que chamamos pela sigla CAPE. Na realidade ele surgiu no final da administração e tinha de ser assim. Se tivesse sido uma proposta inicial de trabalho, fico imaginando que se teria tornado mais uma instituição a propor projetos para as escolas desenvolverem. Como ele precisaria fazer algumas coisas, certamente começaria fazendo projetos de formação de professores, de melhoria da qualidade da escola e então ia começar a criar uma série de projetos para levar para a escola. De novo eu acho que a escola ia receber tudo da Secretaria. Na verdade, o CAPE surgiu depois do projeto pedagógico da escola, depois de todas as escolas bem ou mal terem elaborado seu primeiro projeto pedagógico. Surgiu como uma proposta de apoio à escola, para não deixar essas experiências numa linha de espontaneísmo, de certas perplexidades, de certas barreiras. Pretende-se que o CAPE apoie a escola, impulsione a escola para que ela alcance seus objetivos. Crie uma oportunidade de troca de experiências, procurando elaborar, junto com as escolas, experiências numa linha mais prática. O CAPE pode ajudar a escola a elaborar essa experiência, colaborando com elas numa linha mais prática. Além disso, pode ajudá-las a desenvolver essa experiência e, sobretudo, a avaliá-la. A idéia do CAPE é essa.

#### **G — Você não acha que esse apoio poderia ser desenvolvido com a colaboração das universidades, sem necessidade de criação de mais um órgão público?**

M — Na realidade, acho que a característica que queremos imprimir ao CAPE difere muito da característica de formação ou

do trabalho que é desenvolvido nas universidades, nas escolas de formação de profissionais. Quando se fala em escolas de formação, dando cursos de especialização, de mestrado, de doutorado, ou mesmo cursos de habilitação, pensa-se que essas escolas trabalham — e até tem de ser assim — pensando no desenvolvimento pessoal do profissional. A perspectiva é o desenvolvimento pessoal do profissional, a partir do conhecimento elaborado que lhe é repassado. Ele o adquire e depois busca aproveitar esse conhecimento na escola.

E a perspectiva do CAPE não é o desenvolvimento pessoal, profissional ou individual do professor. A perspectiva que nós queremos dar ao CAPE é institucional. O professor vai procurar, na convivência com a escola, criar as condições para seu desenvolvimento pessoal. Esse desenvolvimento pessoal vai acontecer, sim, mas vinculado ao projeto institucional da escola. Por exemplo, tem-se um projeto de desenvolvimento do conhecimento de Português de um grupo de professores oriundos de várias escolas; depois cada um vai para a sua escola desenvolver lá, sozinho, o ensino de Português. É diferente daquilo que pretendemos com o desenvolvimento do ensino de Português de uma determinada escola, evidentemente que incluindo aí uma formação em Português. Os professores vão ter de estudar Português para isso, mas é dentro de um projeto de trabalho. No nosso entender, é por aí que passa a perspectiva de trabalho do CAPE. O tempo todo ele tem de ter um entrosamento muito grande com a universidade. Ele sim, CAPE, terá de buscar o tempo todo nas universidades esse conhecimento, para desenvolver esse conhecimento institucional, esse conhecimento da escola, sobretudo da escola municipal. Ele vai procurar desenvolver isso vinculado a cada escola, num compromisso com a identidade de cada uma, buscando mesmo refletir essa questão.

**G — Você quer dizer que o que se pretende com o CAPE é que ele faça um acompanhamento, uma avaliação permanente de cada escola? Se é assim, acho que você tem razão. Isso a universidade não pode fazer e nem é seu objetivo fazê-lo.**

M — Sim, a universidade não teria condições de fazê-lo. Por mais que quisesse assumir a rede municipal de Belo Horizonte, para fazer este tipo de trabalho não teria condições. Por isso é que eu acho que, em momento nenhum, o CAPE vai disputar espaço com as universidades. Os professores da rede municipal vão ter de continuar procurando as faculdades para fazer cursos de especialização, mestrado, doutorado, etc nas mais diferentes áreas de educação. A esse propósito eu quero dizer que gostaria muito de ver a universidade mais empenhada em cursos de especialização. Acho que os professores vão continuar procurando a universidade para cursos diversos. Oferecer cursos desse tipo não deve ser tarefa do CAPE. Ele deve buscar a universidade o tempo todo e buscar inseri-la em seus projetos. O projeto do CAPE é apoiar as escolas, criar uma memória para as escolas. Nesse ponto acho até que ele pode fornecer muitos subsídios para a universidade. Por exemplo, os projetos pedagógicos que hoje se desenvolvem nas escolas municipais podem ser aproveitados pela universidade para pesquisas ou mesmo para seus próprios cursos. Assim, a universidade também se beneficia, por tornar-se mais próxima da realidade.

**G — A propósito de estarmos falando sobre universidade, acho oportuno que você comente agora sobre o curso de pedagogia e suas diversas habilitações, dentro dessa nova concepção de escola que valoriza o projeto pedagógico numa perspectiva coletiva.**

M — Se eu conseguir elaborar isso será da maior importância. Desde que eu estava na Secretaria Estadual, vinha pensando que o impacto dos especialistas na escola era muito forte. Mas, os espe-

cialistas consideravam que não eram valorizados. E no entanto, encontramos 1000 especialistas no Estado, fizemos concurso para 3500 vagas, ampliamos o quadro para 5000. Na realidade, de que forma procuramos trabalhar com os especialistas? Sempre nos assentando para discutir com eles os problemas. Mas eles sempre se situaram numa posição contrária à nossa. Ora, se eu fosse contra, não ampliaria o quadro.

No Município, aconteceu o mesmo. Os especialistas acharam, em princípio, que eu era contra eles. O salário deles, por exemplo, era a metade do salário do professor. Nós elevamos o salário dos especialistas, com o argumento de que se eles têm curso superior devem ganhar mais. Fizemos uma série de coisas. Mas, na verdade, a idéia de que somos contra continuou. Eu faço, neste momento, a seguinte análise: até hoje toda administração, desde que se criou o especialista, baseou-se muito nele, como se fora um pilar para qualquer reforma, mudança e melhoria de ensino. Os projetos eram pensados na Secretaria, até com o apoio de alguns especialistas, que vinham pensar e discutir sobre o que a escola precisa, sobre projetos de melhoria do ensino — como o projeto Alfa — etc. A Secretaria planejava a mudança de projetos da escola, assim: — Chamava os especialistas e passava para eles as propostas, treinava-os em cursos e seminários, etc. Tudo porque era necessário transmitir a eles o conteúdo das propostas para que fossem capazes de levar às escolas as mensagens desejadas. O especialista é que sempre levava para as escolas as inovações. Por exemplo, agora vamos implantar um novo método de alfabetização. Treinam-se os especialistas e são eles que levam para a escola os projetos. Portanto, o especialista sempre foi o intermediário para buscar essa mudança na escola. Ele adquiriu um poder muito grande, porque chegava na escola e falava em nome da Secretaria, da autoridade.

Desde que assumimos, fomos procurados pelos especialistas. Eles perguntaram: "Qual é a ordem?" Eu respondi: Vocês vão buscar nas escolas as propostas de cada uma. Eles perguntaram: "Mas como?"... Nós procurávamos mostrar-lhes que é da escola que deve nascer o projeto.

O tempo todo foi esse embate. Quando falamos de projeto pedagógico da escola, o especialista veio perguntar: qual é o papel do especialista nesse projeto pedagógico, se o projeto deve ser elaborado pelo professor? Perguntaram assim mesmo. Nós respondemos: — Se existe um projeto pedagógico na escola e você, especialista, está lá, você é quem deve ser o seu coordenador. Acontece que nós não demos a eles a autoridade formal dessa coordenação. Nós não decidimos — vai haver um projeto pedagógico na escola e este deve ser coordenado pelo especialista. Enfatizamos: vocês devem impor essa coordenação, a partir da competência. Se vocês tiverem o que dizer para a escola, esta vai respeitá-los como coordenadores. Mas, se não tiverem o que dizer vão ter que aprender juntos. Isso aí ficou muito confuso. Chegou a haver especialista supervisor, que quando falamos que o professor tem 25 aulas, sendo 5 aulas dispensadas para desenvolvimento do projeto pedagógico, o especialista chegou a dizer que eles não tinham dispensa de carga de trabalho para desenvolver o projeto. Mas, como, perguntei... a função do especialista na escola, o tempo todo, não deve ser o desenvolvimento de projetos pedagógicos da escola? Para mim, as 25 horas de trabalho do especialista são para desenvolvimento da parte pedagógica da escola. Lógico, se eles não dão aulas, qual o trabalho que devem desenvolver na escola? Todo o tempo do especialista deve ser dedicado ao desenvolvimento da escola.

Mas isso foi uma briga o tempo todo. No final, eles ainda vieram querendo discutir, elaborar juntos um congresso para discutir as atribuições do especialista na escola. Eu respondia a eles

que nós da Secretaria não vamos definir essas atribuições. Quem deve fazê-lo é a própria escola. Vocês devem fazer isso definir suas funções e atribuições a partir da escola. Você é que têm que perguntar às escolas o que é que elas querem que vocês façam.

**G — Uma preocupação que tenho é saber como é que nesse projeto se coloca o Orientador, o Supervisor e o próprio Administrador.**

M — Houve uma discussão que fizemos por ocasião da elaboração do Estatuto, procurando transformar os cargos que hoje são de orientador e supervisor em cargos de pedagogos. Isso está feito no Estatuto, com muita dificuldade. O problema é que os especialistas continuam querendo dividir as funções. A rede está convencida de que a escola precisa, sim, do pedagogo, ele é muito importante para ela, porque é uma pessoa que tem o conhecimento global da pedagogia. Ele pode servir de suporte para a reflexão pedagógica, e para as discussões que ocorrem na escola.

**G — Você acha que o pedagogo poderia ter funções diferentes, definidas no conjunto de cada escola e levando em conta as necessidades dessa escola?**

M — Não. Na realidade, a função pedagógica tem de ser definida, porque deve ser de fato pedagógica. Se deixarmos por conta de cada escola, vamos acabar tendo situações em que algumas vão querer dar ao pedagogo funções administrativas ou de rotina burocrática. Em cada escola essa função pedagógica pode ser determinada de forma diferente, até mesmo dependendo da própria competência desse pedagogo.

**G — Você acha que alguns vão pender mais para o trabalho atualmente atribuído ao supervisor, enquanto outros vão preferir o trabalho de orientação?**

M — Nesse sentido, sim. Vai haver preferências, tanto do professor, quanto da escola.

**G — Na sua opinião, isso exigiria uma reformulação dos atuais cursos de Pedagogia?**

M — Sim, isso é urgente. O curso de pedagogia tem de buscar essa formação global, essa visão mais global da educação. Eu sempre digo, pilheriando, que a responsabilidade pelo fracasso escolar pode ser resultado de uma divisão estatística: numa turma de 30 alunos, se 25 não aprendem o problema é do supervisor, se apenas 5 não aprendem então o problema é do orientador. Mas, quando é que o problema é do professor? Nunca!... Nessa história, o professor acaba empurrando a responsabilidade.

Penso que o pedagogo deve trabalhar com o conjunto de professores, discutindo diferenças entre alunos, tentando fazer com que o professor volte a assumir a sua turma como um todo, como era antigamente, em sala de aula. A orientação do pedagogo também pode ser feita na sala de aula como um todo e não isolando o aluno para falar com ele em outra situação. No caso da administração não resta a menor dúvida, com a eleição do Diretor essa habilitação acabou, porque quando se fala em eleição de Diretor, todos os professores têm chance de serem eleitos, portanto desaparece a figura do administrador escolar, como profissão específica. Só não desaparece é como área de trabalho. Mas desaparece o trabalho específico que era desenvolvido por um tipo de profissional dentro da escola. Esse trabalho tem de ser desenvolvido, sim, pelo Diretor eleito e pelo sistema. Nós colocamos um prazo entre a eleição e a posse para que o professor eleito passe por um período de aperfeiçoamento, aprendendo algumas coisas essenciais dessa área de trabalho. Basta entrar no ritmo previsto que isso pode acontecer.

**G — No Estado, a eleição foi associada à qualificação**

**avaliada em prova. Que pensa você disto?**

M — Acho que esse sistema é complicado. Não acho que a solução seja essa. No fundo, quando se elege uma pessoa, está se avaliando a sua competência. Em processos permanentes a tendência nas eleições é uma coisa interessante. Por exemplo, no Paraná. Lá os Diretores eleitos eram, na maioria, professores de Educação Física, por eles serem mais comunicativos, etc, mas isso gerou problemas. Aqui, houve uma dispersão grande na formação dos eleitos. Os números foram pequenos, mas o maior grupo foi o dos professores de Matemática. Os pedagogos eleitos não foram muitos. Essa pesquisa é até interessante, devia interessar à FAE, ou seja, verificar qual a formação acadêmica dos Diretores eleitos.

**G — Você acha que na primeira eleição houve uma tendência a reforçar os Diretores que já exerciam o cargo? Isso repetiu-se no segundo momento?**

M — O Diretor que já vinha exercendo o cargo há algum tempo teve facilidade de ser reconduzido. Na primeira eleição houve muito mais recondução do que renovação. Mas esta tendência vem diminuindo, com algumas características interessantes. Primeiro, porque alguns Diretores que conhecíamos como Diretores difíceis, não conseguiram recondução. Verificamos que a comunidade fez a sua avaliação, porque no fundo é ela que deve fazê-lo. Quando a Secretaria toma conhecimento de que o Diretor de uma escola é considerado dessa ou daquela forma, está chegando a nós uma avaliação pelas informações que lhe chegam. Por isso avaliamos que houve mudanças significativas. Essa última eleição, feita em outubro, foi uma eleição de maiores mudanças. A mim me parece que, qualitativamente, avançamos. Isso numa análise sem muitos dados. Estamos deixando um conjunto de Diretores qualitativamente superior, do ponto de vista de reflexão pedagógica, de política educacional. Nas últimas reuniões que fizemos com o conjunto de Diretores pudemos constatar essa mudança.

Na primeira eleição, iniciamos um processo de reuniões permanentes com os Diretores, que chegaram a ser 200 ou 300 presenças. Mas depois da última eleição fizemos uma reunião qualitativamente melhor. Foi um salto em tudo: nas temáticas, nas discussões, em tudo que aconteceu. É claro que há um dado também importante. No primeiro momento, quando reunimos os Diretores, o desespero de todos era enorme. As queixas eram muitas: "O telhado caindo, faltam carteiras, os vidros estão quebrados, a rede elétrica arrebentou, as torneiras estão vazando, etc"... Era assim, não haveria problema pedagógico que pudesse aparecer, nessa situação. A própria melhoria das condições acaba elevando o nível de discussão. Ninguém mais precisava discutir problemas de carteiras, etc., por isso passou-se a discutir os problemas pedagógicos. A proposta de projeto pedagógico, por sua vez, alterou também a própria eleição, já que esta foi feita depois da experiência com esses projetos. Na primeira eleição falávamos em planos, em discutir um plano. Na última, passamos a falar em projeto pedagógico da escola. A mim me parece que a escola buscou um coordenador para esse projeto. Eu tive essa sensação, pela qualificação dos professores eleitos, Diretores, qualificação essa que se situou em áreas bastante universais.

**G — Do ponto de vista político-partidário, você teve problemas para implantação desse projeto com a autonomia que era necessária? Ou, em outras palavras, ele gerou algum problema no partido, que tenha provocado desgastes na equipe? Você teve o apoio da administração e do Prefeito durante todo o tempo, ou esse relacionamento foi difícil?**

M — Eu vou comparar duas experiências distintas que vivenciei, em dois partidos. Uma experiência no Estado e a outra no



Município, e isso faz uma enorme diferença. A nossa experiência no Estado foi com o PMDB, com Tacrendo ainda no Estado e tendo que enfrentar uma Assembléia Legislativa, que foi aliás muito diferente de uma Câmara de Vereadores. Tivemos resistências para discutir esse projeto de maior autonomia, sob os mais diferentes pontos de vista, como critérios para remoção e critérios para diferentes ações relativas às escolas. Não conseguimos, por exemplo, implantar eleições para Diretores nessa fase.

A relação política da Secretaria de Estado é muito pesada e é assim profundamente conflituosa. Tínhamos uma proposta educacional que levava a um conflito e a um confronto com a bancada do partido. Mas, temos que considerar a situação do Estado na época. Estávamos saindo de uma ditadura, a sede de poder do PMDB era muito grande. Eles diziam: — Agora na nossa vez é que se vai inventar essa história! Na nossa vez, não! Mesmo porque o PMDB estava muito arraigado, já era um partido de peso, tinha incorporado o PP, tinha feito uma série de alianças e, por isso, acho que a coisa era muito difícil.

No caso da Prefeitura, com o PSDB, a coisa foi diferente. O fato de ser PSDB faz diferença. O PSDB tem uma concepção política, tem critérios e normas, embora exista nele também o lado clientelista e fisiológico. Mas, tinha uma concepção política maior, a partir de critérios. Isso facilitou muito e significou muito menor resistência. Além disso, o partido era muito novo. De fato estava começando com a própria administração. Já iniciou implantando critérios e isso até pegou desprevenidos alguns que gostariam de que esses não existissem. Quando perceberam, a coisa estava definida, portanto, com menor resistência. Mas houve um tipo de resistência a haver normas e critérios e alguns políticos tentaram interferir em situações específicas.

Tivemos, no entanto, outros tipos de resistência e dificuldades inesperadas, vindas da necessidade de enfrentar Diretores eleitos de outros partidos. Eles se apresentavam com características de rebeldia e resistência. Estas características nos proporcionaram momentos difíceis. Havia, eu diria, uma cultura autoritária, que parece estar na pele. Se nós vamos ter normas, critérios a cumprir, certos deveres, mas com pessoas sentindo dificuldade em lidar com a crítica, resistindo todo o tempo, torna-se muito difícil. Essas resistências ocorreram o tempo todo. Acho que não houve nenhum momento muito fácil de levar. Mas "deu para segurar". Tive que absorver algumas coisas. Muitas vezes tive sentimentos de indignação com certas atitudes. Eu até me interessaria em acompanhar o que vai acontecer na próxima administração. Gostaria de saber se a rebeldia, a resistência e agressividade vão continuar.

Hoje, acho que isso foi interessante, porque no fundo o pessoal não era do PSDB, os eleitos eram quase todos da oposição. Tanto da esquerda como da direita. Na verdade não sabíamos quem eram os nossos!... A direita era ferrenha. Na época da eleição, fez resistência sistemática, organizada pelos partidos políticos. Foi violenta. A esquerda também batia forte. Às vezes eu ficava até tonta!... Hoje pergunto: como vão fazer essa oposição no futuro? A questão da autonomia está aí, como vão se situar essas posições daqui para frente?

**G — Você acha que está deixando a casa em ordem**

**para o PT?**

M — Eu não sei se posso dizer que a casa está em ordem. Eu acho que deixamos um rumo definido, com uma base para continuar. Há um caminho consolidado. Mas, em ordem completa, com tudo bem organizado, eu acho que a educação nunca vai estar. Haverá sempre problema de vaga, de manutenção de escolas, etc. Deixamos um caminho definido, fizemos eleições, etc. Agora a caminhada ficou mais fácil, sobretudo porque temos o CAPE para consolidar esse apoio às escolas, tudo nelas foi preparado, e vão continuar a receber o apoio que o CAPE pode dar, principalmente no que se refere ao acompanhamento e à avaliação. O CAPE é a grande solução. Essa administração que chega pode basear-se nesse centro para consolidação de seus projetos.

**G — Vocês fizeram algum projeto de avaliação?**

M — Não. Agora é que o CAPE, apoiando as escolas, está em condições ideais de avaliação. Até então não implantamos avaliação, porque essa só iria confirmar os dados que já tínhamos, ou seja a escola é isso ou aquilo, o fracasso escolar é grande, etc. Dados para termos um quadro avaliativo já temos. Estão aí. Mas nós não montamos nada sistemático. Neste momento acho até que se justifica uma avaliação mais sofisticada, com instrumentos de avaliação contínua. Nós não deixamos um sistema de avaliação contínua. Hoje é isso que a Secretaria precisa fazer. Até para devolvê-lo à escola, como reflexão do seu próprio projeto pedagógico. Isso não foi implementado.

A palavra avaliação ainda traz uma conotação muito pesada. Há uma resistência grande. Penso que se tivéssemos falado de avaliação antes de oferecer condições, um mínimo de base, ficariam de novo dizendo — "Avaliar é fácil, mas onde estão as condições de trabalho?" Vencida a etapa de melhoria das condições de trabalho a avaliação pode vir. Uma avaliação que pode ser construída com as escolas, não é preciso que a Secretaria se assente com especialistas e crie um instrumento de avaliação. Hoje, as escolas que estão elaborando projetos pedagógicos podem também propor processos de avaliação.

**G — Você está sugerindo que haja uma avaliação recíproca ou uma avaliação de pares, ou o pessoal de uma escola avaliando a outra?**

M — Eu me pergunto: — o que seria essa avaliação de pares? Acho que é preciso elaborar um mínimo de conhecimento e, a partir daí, fazer uma avaliação. A prova do estado, bem aplicada, até me parece interessante. Para todas as séries, aplicar-se uma prova de vez em quando seria até bom. Seria possível avaliar para onde a escola está caminhando, em que direção está seguindo, e daí ter-se um pouco de caracterização das escolas. O CAPE pode agrupar as escolas em termos de características para pensar nisso. Acho que há várias coisas que podem ser feitas. O momento da próxima administração vai ficar facilitado pela força que o CAPE poderá dar, em termos de um sistema de avaliação que possa oferecer retorno para o desenvolvimento do projeto de melhoria de qualidade da escola.

E o mais, a caminhada é em direção à municipalização, que também tem que ser pensada.