



Entrevista: André Lázaro

Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, o entrevistado desta edição do Cadernos Cenpec possui formação acadêmica ligada à área de letras e comunicação. Ingressa como docente na UERJ em 1987 e a partir daí se insere na carreira de gestão universitária. Como dirigente de departamento cultural dessa Universidade, Lázaro entra no circuito de relações político-administrativas no ensino superior. À sua participação no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária, Lázaro credits parte de sua formação política voltada para a inclusão.

Sua trajetória profissional, para além do âmbito acadêmico, ganha destaque com sua nomeação como secretário-executivo adjunto do então ministro da educação Fernando Haddad, em 2006. Posteriormente assumiu, em 2007, o cargo de secretário de uma importante pasta do Ministério da Educação, a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (atual SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), cargo que ocupou até 2010.

Participaram da entrevista Mauricio Érnica, Luciana Alves, Frederica Padilha, Hamilton Harley e Fabiana Hiromi.

OU A EDUCAÇÃO SE DISPÕE A TER UMA DIMENSÃO CIVILIZATÓRIA OU ELA
RENUNCIA AO SEU PAPEL
EITHER EDUCATION IS WILLING TO HAVE A CIVILIZING ASPECT OR IT RESIGNS ITS ROLE

CADERNOS CENPEC: Você participou da criação da Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Como você chegou ao MEC (Ministério da Educação) e como foi a experiência de criar uma secretaria voltada para políticas focalizadas?

ANDRÉ LÁZARO: Eu fui convidado a trabalhar no Ministério da Educação, em janeiro de 2004. Em um primeiro momento, fiquei na Secad até 2006, quando o ministro Fernando Haddad 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 (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) por concurso em 1987. Eu era um professor como a maioria dos professores. Corria para lá e para cá. Fiquei um tempo trabalhando simultaneamente na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) no curso de Comunicação. Em 1992, fui convidado para dirigir o departamento cultural da UERJ. Foi uma experiência muito rica porque me possibilitou um olhar para fora da universidade. Foi o que mais me marcou nessa trajetória: esse olhar para fora do sistema em que você está inserido. No departamento cultural da UERJ, era necessário nos perguntarmos sobre o que a gente poderia trazer para dentro e o que a gente poderia articular para levar de lá para fora. Buscávamos sempre esse movimento de ir e vir, preocupados em não deixar o sistema se fechar.

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, porque esse Fórum reunia os pró-reitores das universidades públicas, federais e estaduais. O Fórum era um lugar onde se pensava a política pública, o lugar da universidade e os grupos que estavam fora dela. Mais tarde, muitos dos meus colegas se tornaram reitores de suas instituições, como Ricardo Vieiralves, reitor da UERJ, Malvina Tuchman, reitora da UNI-Rio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Targino de Araújo, reitor da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

Na condição de coordenador regional da região Sudeste, eu encontrei o Ricardo Henriques. Havíamos sido colegas de doutorado na ECO/UFRJ (Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), 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 dos alunos em que eles pudessem trazer para dentro da universidade as tensões de fora e colocar, de certo modo, em conflito o *status quo*, o *mainstream* da universidade no qual tudo é mais ou menos previsto.

No primeiro governo Lula, o Ricardo Henriques foi chamado para Brasília. Primeiro, foi secretário-executivo da Benedita no Ministério da Ação Social. Depois, quando o Tarso Genro assumiu o Ministério da Educação, foi convidado para assumir a Secad. Foi aí que ele me procurou. Eu fiquei muito animado. Foi um momento muito interessante porque a Secad reuniu um conjunto de ações preexistentes e dispersas, que não estavam articuladas por um projeto geral de enfrentamento das desigualdades. 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, o que é 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 acabava tratado como um fenômeno desvinculado das dimensões de pobreza, de continuidade do estudo, de qualquer outra agenda. Era quase uma agenda autônoma. A ideia era que seria possível resolver o problema de uma maneira emergencial, de modo semelhante ao combate a uma doença. O analfabetismo era tratado como chaga e essa visão, naturalmente, rebatia sobre o analfabeto e não sobre o Estado, que durante séculos ignorou a sua presença como um sujeito de direito. Toda a retórica de combate ao analfabetismo era quase que uma retórica 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.

Assim, 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 canto do ministério. As duas áreas, que antes não se conversavam, viraram uma diretoria. Além disso, educação ambiental era uma assessoria especial do ministro. Educação no Campo era um grupo de trabalho ligado à secretaria de ensino médio. Educação Indígena, que tinha bom funcionamento e uma trajetória bem construída dentro do governo Fernando Henrique Cardoso

- é importante ressaltar isso -, era uma pequena coordenação na Secretaria de Educação Básica. Os direitos humanos não estavam na agenda como um tema. A questão da diversidade sexual também não estava na agenda. Existia uma pessoa que cuidava da questão racial, uma mulher negra, que prestou grandes serviços ao ministério, reconhecida por todos, mas estava isolada, ela com seu cargo. A Secad nasceu sob uma reflexão já bastante amadurecida do ministro Tarso Genro, do Fernando Haddad, que então era o seu secretário-executivo, e do Ricardo Henriques. O Ricardo Henriques tem méritos extraordinários. Ele vinha pensando a questão da pobreza e da desigualdade no Brasil há bastante tempo. Assim, alinharam-se à Secad diversos públicos e diversas questões: jovens e adultos de baixa escolaridade (inclusive analfabetos), questões da educação do campo, educação indígena, educação quilombola, relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental. Foi se desenhando o acompanhamento da antiga Bolsa Escola que estava em um dos setores que se agregou à nova Secad e, depois, o acompanhamento da frequência escolar do Programa Bolsa Família. Então, a nossa agenda era de enfrentamento da desigualdade. Anos mais tarde, Miguel Arroyo, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, me contou que houve uma reunião dos movimentos sociais, particularmente os movimentos sociais do campo e o movimento negro com o Tarso Genro, antes da criação da Secad, em que eles reivindicaram a criação de uma estrutura capaz de dialogar com suas demandas.

O que é original e potente na Secad é que ela nasce num diálogo com o movimento social e ela procura se organizar de tal maneira que esse movimento tenha lugar dentro do Ministério da Educação. O que me parece original – e eu espero que não se perca na formulação da política educacional – é trazer a tensão para dentro da estrutura do Estado.

Por vezes penso que foi essa a tarefa que o governo Lula se impôs: transformara estrutura do Estado. O Estado estava organizado para outra coisa. E 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 que pressionar a política.”.

Eu me lembro de uma reunião com lideranças indígenas, no final de 2009, no salão Negro do Palácio da Justiça. De um lado, mais de 40 lideranças indígenas, todos a caráter. Do outro, gestores públicos. Na mesa central, Lula, e uns 15 ministros. Aí, o que o Lula faz? Ele dá 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. Eu me lembro que a liderança indígena 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 dizer que essas pressões são legítimas foi um divisor de águas na compreensão de como se faz política pública. Representa a tentativa de superar uma dimensão tecnocrática da política pública pela presença do sujeito de direito. E aí surgem muitos embates, muita tensão. Antigamente, a gente ficava na rua gritando e apanhava por isso. Hoje, não precisa gritar, pode sentar à mesa e tomar cafezinho. Mas a tensão é a mesma. Muitos dos problemas ainda não estão resolvidos. Agora, as demandas dos movimentos sociais pelo direito à educação tornaram-se legítimas, são ouvidas e têm lugar no interior do MEC.

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

André Lázaro: A tensão tem níveis bastante distintos. Constituímos no MEC um conjunto de 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 dentro do MEC, assim como havia uma comissão de Educação de Jovens e Adultos, de Educação no Campo, uma Comissão Indígena, uma Comissão 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. E havia também instâncias fora do MEC, como Comissão de Educação e Direitos Humanos, uma Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano de Políticas para Mulheres, entre outras. Vale destacar aqui o trabalho da Ministra Nilcéa Freire que, a partir da Conferência das Mulheres de 2004, sistematizou um plano de trabalho onde 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, mas todas com a tarefa explícita e reconhecida por nós de serem interlocutores daquelas políticas.

Posso falar de experiências bastante concretas. Por exemplo, a pressão do movimento negro por políticas de ações afirmativas na Educação Superior e na Pós-Graduação. Essa pressão vem direta do movimento negro ao MEC pelos movimentos sociais, pela Cadara, e vários interlocutores. Um dia, sentamos

numa reunião o ministro Haddad, o presidente da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Jorge Guimarães, eu, o então ministro da Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), Elói Ferreira de Araújo, que hoje é da Fundação Palmares. Acordamos que teríamos um programa de ação afirmativa na Capes para financiar bolsas de mestrado e doutorado para a população que os programas iriam eleger. A Fundação Ford vinha trabalhando há alguns anos num projeto com essas características e avaliamos que era possível montar uma política para atender a essa questão. Tínhamos em mente, por exemplo, estudantes que cursaram a graduação no Prouni e poderiam seguir seus estudos de pós em instituições públicas. Havia os negros e sua luta pela democratização da graduação e da pós-graduação, havia grupos indígenas conscientes de que precisam formar pessoas na pós. Havia, portanto, demanda e pressão. Não seríamos nós, de nossas mesas, que definiríamos quem seriam os beneficiados. Seriam os programas que elegeriam, nos grupos cujas demandas e necessidades de ações afirmativas fossem reconhecidas por suas instituições. Nós iríamos colocar recursos adicionais para evitar que se transportasse para a pós-graduação uma disputa que na graduação se dá em torno do número finito e limitado de vagas. O número continuaria finito, só que a gente agregaria na pós as bolsas para o programa. Ficou acordadíssimo.

No final daquele ano, preparando o orçamento do ano seguinte, nós, da Secad, dispusemos o recurso para que a Capes executasse. A decisão saiu, mas o programa ainda não. Até hoje não tive notícias do programa apesar de todos os acordos feitos e dos recursos destinados. Acho que tem um preconceito, como se as ações afirmativas fossem estragar a qualidade da pós no Brasil. Mas ninguém falou isso.

Não são colocados argumentos de maneira formal e clara para ser objeto de disputa argumentativa. Na verdade, o preconceito, inclusive o racismo, tem essa característica. Ele não se assume para sofrer uma disputa argumentativa. Ele opera no silêncio, na sombra, no recôndito das mesas; ele não vem a público argumentar.

Nesses anos, o ambiente de trabalho no MEC era de reconhecer e validar as demandas pelo direito à educação. Estava claro que havia imensa dívida do Estado e cabia a essa gestão – e às seguintes – enfrentar com firmeza essa dívida. Lembro-me de uma reunião com um determinado movimento social do campo, muito agressivo na conversa. E não era o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que sabia muito bem ser firme, mantendo um padrão de diálogo bom. Era um movimento menor. Eu comentei como

ministro: “Que pessoal duro. O pessoal é agressivo pra valer.”. Então, eles me disseram: “Mas é melhor que estejam conversando conosco, não é? Porque podiam não estar.”. Então, o tom era agressivo, mas estavam sentados na mesa conversando. Isso fez diferença na criação da Secad: a premissa de que a demanda pelo direito à educação era legítima e deveria ser considerada. A resposta a ela, sim, passava por “n” nuances e mediações, mas nunca desqualificou a demanda.

Ao longo do período que fiquei no MEC, essa atitude de legitimar o direito nos deu como servidores públicos um olhar que rompeu certas premissas nossas. Eu me lembro, por exemplo, que assim que assumi o cargo de secretário da Secad, com as responsabilidades que me competiam, eu estava muito preocupado com a educação no campo, porque não estávamos conseguindo avançar o necessário, a despeito dos esforços e tudo mais. Foi quando recebi um documento que veio da Comissão Nacional de Educação no Campo. Pensei: “Agora vou saber o que fazer aqui. Teremos um caminho.”. Era um documento extenso, de 60 páginas. Quando o li me deu uma aflição terrível, porque era um documento de denúncia, mas não de resposta. Minha primeira atitude foi de muito desapontamento.

Cadernos Cenpec: Quem havia feito o documento?

André Lázaro: Os movimentos sociais que integravam a Comissão Nacional de Educação no Campo. A comissão era composta pela Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), Fretaf (Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar), universidades, Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação), as secretarias do MEC; uma comissão potente e permanente, que se reunia com regularidade, tinha pauta, agenda, compromisso.

Mas eu me dei conta de que, a rigor, o papel do movimento era exatamente esse: denunciar, e o nosso papel como especialista em educação era construir as respostas para esse problema. Não podia exigir que o movimento do campo tivesse o domínio da tecnologia da gestão pública para responder aquilo que ele apontava como denúncia. Porque o papel dele era dizer: eu tenho direito à educação, a educação que eu quero é essa. Agora, o Estado vai ter que se organizar para oferecer a esse grupo, que são sujeitos de direito, as condições de educação. Esse foi um aprendizado muito importante no MEC, nesse sentido de reconhecer, valorizar e respeitar a demanda pelo direito. Ao mesmo tempo, acho que foi também um aprendizado para os movimentos sociais, pois estavam mais perto da gestão. Alguns deles assumiram papel

no governo e a gente via que fazer a máquina funcionar a contento era bem complexo. Não bastava a famosa “vontade política”.

Cadernos Cenpec: Com frequência, ouvimos pessoas que trabalham nessa articulação entre Estado e movimentos sociais dizerem que é um grande desafio organizar fóruns para a população discutir as suas necessidades e formulá-las em termos de direitos e políticas públicas. São muitas as dificuldades que a população tem. Primeiro, em transformar a queixa, por vezes individual, em demandas mais gerais. Depois, fazer com que essas demandas assumam uma forma que possa ser ouvida pelo poder público. Você dá outro tratamento à questão ao afirmar que o papel do movimento social é fazer a queixa e a denúncia e que o papel do Estado é ouvir essa queixa e dar uma resposta a ela na forma de uma política pública.

André Lázaro: É isso, sendo que entre uma coisa e outra há uma mediação, uma instância de diálogo, de construção dessas singularidades numa certa abstração. Por exemplo, o pessoal do campo vem e diz: “Olha, nós não temos uma política para a juventude do campo, que tem baixa escolaridade e está com idade elevada; responda a isso.”. Como é que se faz isso? Por exemplo, eu sentava com trabalhadores da Contag e ouvia: “Secretário, eu não sei pra quem eu vou deixar a minha terra, porque os meus filhos vão estudar na cidade e não voltam.”. É essa a realidade dos trabalhadores do campo hoje, dos pequenos proprietários. Não vamos querer que esse proprietário, que mal concluiu o ensino fundamental - se é que ele concluiu-, formule um Pro-Jovem do Campo. Nós formulamos. E a despeito de um ano de estudo, de debate, leva proposta, traz proposta, discute, o programa teve dificuldades de execução, em parte porque ele dependia do regime de colaboração entre os entes da federação, o que é um desafio extraordinário na educação.

Cadernos Cenpec: Ainda assim, havia resistências à criação da Secad, contrapondo as políticas focadas às políticas universais?

André Lázaro: Em primeiro lugar, precisamos considerar que nos três primeiros anos, de 2004 a 2007, havia uma pessoa extraordinária, o Ricardo Henriques, que tinha vivido tensões grandes na criação do Bolsa Família e estava calejado nesse debate. Em segundo lugar, era evidente que, para os públicos com os quais nós lidávamos, não havia política universal. As escolas do campo estavam fechando, uma atrás da outra, sem material didático próprio e específico, sem formação de professores. Sobre a questão racial, em 2003, saiu a Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Tal lei deveria ser implantada em

2004, mas não havia material, não havia formação de professores. Jovens e adultos, tratados pela lógica do analfabetismo como doença. A educação de jovens e adultos não estava no Fundef. E conseguimos incluí-la no Fundeb em 2006/2007. A Secad precisava criar condições políticas e institucionais para que a política universal de educação pudesse, de fato, atender a todos.

Mas só se alcança a equidade considerando as dimensões da diversidade. E esse era o foco da Secad. Então, precisávamos refazer procedimentos considerando a diversidade. A gente, em geral, destaca as resistências e nem sempre reconhece os apoios. O Ministro Fernando Haddad e o secretário-executivo do MEC, 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 PAR-indígena, um instrumento importante para atender as reivindicações das comunidades indígenas junto aos estados e municípios. O ministro acompanhava passo a passo a construção de nossa agenda, cobrava resultados e dava sustentação política decisiva. A questão da educação do campo, por exemplo, era uma cobrança constante do ministro.

Cadernos Cenpec: Vamos falar da construção da agenda política da Secad, sobre as premissas pelas quais foi orientada...

André Lázaro: Acho que uma questão central pode ser resumida mais ou menos assim: não vamos conseguir enfrentar, superar ou pelo menos combater as desigualdades brasileiras se não tivermos 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 a desigualdade está ancorada em dimensões da diversidade, e ancorada negativamente. 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 a gente, e tivemos que 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”. Essa palavra exclusão tem que vir entre aspas, porque as diversidades têm formas de socialização, de saberes, de política, muito poderosas. Mas eles, 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 essa diversidade, a primeira coisa que fizemos foi criar um conceito operacional para ela. Ontem, o Valter Silvério¹ criticou o meu conceito, mas até que ele me critique novamente, eu o usarei. Distinguimos públicos da diversidade e temas da diversidade. Tem públicos para os quais você precisa criar políticas que, na verdade, são políticas universais. A população negra urbana quer uma educação que a reconheça e a inclua e não uma educação diferente para ela; ela quer o que é válido para todos, porque na educação atual ela não existe como sujeito, só aparece como objeto – escravo – e sua contribuição civilizatória é ignorada. A educação de todos os brasileiros tem que incorporar o patrimônio da cultura negra, seus valores. Ela quer a mesma educação para todos com a questão afro-brasileira dentro dela. É uma questão universal. Direitos humanos são para todos. Educação ambiental é para todos. Já a educação do campo enfrenta situação diferente. A população do campo não quer a mesma educação dos outros: urbana. Ela quer uma educação que valorize o campo, a sua capacidade de intervir e permanecer no campo. A população indígena, ainda mais profundamente, tem o direito constitucional de educação 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 até hoje 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 muito preparadas. Em diálogo com as equipes, montamos esse raciocínio: há temas da diversidade e públicos da diversidade.

Os temas da diversidade devem ser universalmente tratados: direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais, diversidade sexual, educação e saúde, e daí em diante, abrindo para uma agenda mais fina. Isso é para todos.

Para os públicos da diversidade, jovens e adultos, não será a mesma educação das crianças. Para o campo, quilombolas, indígenas, populações prisionais, precisamos pensar uma educação que seja mais pertinente, significativa. Essa última, educação nas prisões, aliás, foi uma agenda que a gente entrou e sobre a qual quase nada havia sido feito. Nesse caso, como em outros, é preciso reconhecer o papel do Conselho Nacional de Educação: muito progressista, comprometido com a agenda dos direitos e da garantia da educação, que deu um suporte extraordinário à Secad.

A questão da diversidade é bastante complexa e era comum dizer que nosso

¹ Professor associado do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos. Integrou os quadros da Secad entre 2004 e 2005.

público era diferente. E era mesmo. Mas no fundo, eu me perguntava: o nosso público é diverso, mas o que fazo MEC? O que o MEC faz é o mesmo: verifica se há bases legais suficientes para cada um desses grupos, cria instâncias de controle social, financiamento, formação de professores e produção de material didático. Diante da diversidade, nos perguntávamos: “nós temos uma base de controle social para cada conjunto desses temas?” Nós construímos escolas. “Preciso construir escolas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos)?” Acho que não. Tem que construir escola para o campo, indígena e quilombola. Produzir material didático para todos, tanto para os públicos quanto para os temas.

Nós fomos montando uma grade: nas colunas estavam os públicos e temas, nas linhas, ações por sua natureza. Assim, considerando as responsabilidades públicas, as demandas dos públicos, era possível visualizar as ações necessárias em cada caso. Por exemplo, o tema de formação de professores, 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 trouxesse a nós as questões. Intuíamos, sabíamos pelos dados do Censo Escolar do Inep. Mas só agora o Conselho Nacional de Educação, com o trabalho da professora Nilma Lino Gomes, edita uma resolução com as Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola.

Na educação indígena, a questão é diferente: existem sujeitos, organização, um acúmulo extraordinário de agenda. Então, para a educação indígena a gente conseguiu publicar livros em língua materna de “n” grupos. Tinha uma Capema (Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena), porque o material tinha que ser bilíngue e, naturalmente, não podia ter a visão colonizante, etc, etc. E o ministro também nos cobrava: nós tínhamos que conseguir, na medida em que amadurecia a política, traduzi-la em um documento formal. Essa era uma exigência que ele fazia.

Então, conseguimos terminar o mandato com um decreto presidencial sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre alfabetização. Um bom decreto. Um decreto sobre educação indígena importante, porque reconhece a dimensão territorial dos povos indígenas e diz que a educação indígena deve levar em conta a dimensão étnica e territorial. Portanto, povos indígenas como os Guarani, que estão dispersos entre seis ou sete estados da federação, devem ser reconhecidos como uma unidade e os estados envolvidos devem se articular para atender a demanda dos povos Guarani. O decreto da educação indígena é muito progressista nesse sentido: de reconhecer um direito constitucional e traduzi-lo para a dimensão educacional. Um decreto

sobre educação no campo, que reconhece o direito do sujeito opinar sobre a educação que lhes é destinada e propõe que em cada estado da federação haja uma comissão de educação do campo com a presença dos movimentos sociais do campo. Curiosamente, quando nós tentamos fazer uma conferência estadual de educação do campo em São Paulo, a resposta naquela época foi: nós não temos campo. Tivemos ainda um decreto presidencial definindo objetivos para a educação integral fundamental para que o Programa Mais Educação ganhasse a força que tem hoje.

Cadernos Cenpec: Você falou, em diversas entrevistas, da necessidade da institucionalização dessas políticas.

André Lázaro: Para garantir a continuidade das políticas da diversidade, é necessário um documento formal e também que os sujeitos de direitos sejam atuantes, presentes e participem das instâncias de controle social. Então, se não tiver uma comissão de educação escolar indígena atuante, o decreto não terá valor e assim sucessivamente. Não podemos supor que um documento legal seja suficiente para garantir a implantação, a existência e o sucesso de uma política. Tem que ter o sujeito de direito junto. Se não tiver o sujeito de direito, a estrutura do Estado continuará sendo apropriada para reproduzir a desigualdade.

E tem também a questão da participação da sociedade civil nas políticas da diversidade. A agenda da diversidade 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 se ocupou a Secad. Hoje, tenho clareza que sem a participação das organizações indigenistas não haveria educação indígena nos termos atuais. Sem os movimentos sociais do campo, sem o movimento negro, a educação brasileira estaria muitíssimo pior. E tem também o papel de organizações do terceiro setor, que desenvolveram tecnologias educacionais atualmente 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 o papel das Ongs não é pela deficiência do Estado, mas pelo aspecto positivo dessas organizações, pela capacidade de articular saberes populares e educacionais, pela inovação na articulação entre arte, cultura e educação, enfim, por muitas contribuições. Infelizmente, a pressão política de parte da mídia sobre o governo dificultou um tratamento mais inteligente do papel das Ongs nas políticas educacionais.

Não logramos ter um padrão de relacionamento que dê maior estabilidade para que essas organizações possam prosseguir no trabalho que fazem. Todos ganham, inclusive os sistemas educacionais.

Cadernos Cenpec: Em relação a todas essas questões que estão dentro da Secad, principalmente essas que você elencou como temas da diversidade, dado o caráter transversal delas, não faria mais sentido estarem dentro da Secretaria de Educação Básica?

André Lázaro: Não creio, embora um desenho institucional como o da Secad traga sempre o risco de se tornar gueto. Ao mesmo tempo, ignorar a necessidade de uma gestão focalizada nas diferenças pode nos levar a esse falso universalismo. Então, eu tendo a achar que o problema está em como essa estrutura consegue operar na garantia do direito das pessoas, que alianças estabelecem, que horizontes constroem com seus parceiros. Eu tinha na Secad o cuidado de não moralizar as divergências – por exemplo, se não se concorda com o tema das cotas é racista. Eu evitava, a todo custo, qualquer moralização de opiniões. Buscava fazer o debate político com o foco no direito à educação. Era preciso construir alianças dentro do aparelho de Estado e não querer fazer o papel do pregador que tem a verdade eterna. A questão é política e depende de tomada de posição das pessoas, como gestores e como cidadãos. É preciso criar o espaço da argumentação e da verificação com os dados. Aí as evidências falam por si!

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. A primeira é que ela deve ser uma instância de diálogo com os sujeitos de direitos porque a realidade não mudará sem o empoderamento deles. A segunda é que é necessário traduzir essas demandas em especificidades para as quais o sistema educacional não está disponível ou preparado e, às vezes, sequer interessado. Então, se não se focalizar um programa para a juventude do campo, não vai acontecer nada. Ela vai ficar desescolarizada, sem autoestima, com sua capacidade criativa limitada. Tem que ter uma secretaria voltada para isso. Para o deficiente, por exemplo, se não tiver um foco na questão da inclusão, o direito não é assegurado.

Outro dia aconteceu algo interessante. Eu fui a um debate e veio o pai de um aluno reclamar: “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 que a escola seja unitária. São dois problemas completamente distintos: o direito das pessoas e como a escola vai responder ao direito. Não se resolve o problema da escola cerceando o direito. Tem que criar uma tensão lá dentro do sistema educacional, uma contradição para ser resolvida. Se você não tiver um agente político empoderado pra fazer isso, não será feito. E na SEB (Secretaria de Educação Básica) não tem espaço para essa agenda e quero registrar que tivemos um bom diálogo com a SEB durante o tempo em que estive no MEC. Mas os próprios secretários da SEB com quem convivi apoiavam e reconheciam a especificidade de nossa agenda. Em muitos temas trabalhamos juntos.

Uma dificuldade foi com alguns setores da academia e dos sistemas educacionais que costumam olhar do sistema 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.

Cadernos Cenpec: A questão da educação de jovens e adultos talvez seja um bom exemplo para a gente pensar alguns desafios relacionados à implementação, de fato, dessas políticas. A EJA é uma necessidade no Brasil, porém, tradicionalmente a oferta de EJA tem baixa adesão e as turmas, alta evasão. Nem sempre de forma explícita, há vozes que defendem um desinvestimento na oferta de EJA. Como você analisa essa questão e quais as alternativas para enfrentar esse desafio?

André Lázaro: Essa questão é importante: a educação de jovens e adultos, curiosamente, perdeu, no Brasil, sua conexão com a educação popular. Há uma larga e genial trajetória brasileira da educação popular que Paulo Freire não apenas protagoniza, mas também expressa o acúmulo do campo e, depois, o ilumina. Mas a estrutura educacional de jovens e adultos parece ter caminhado para uma escolarização infantilizante do jovem e do adulto, perdendo essa dimensão criativa e crítica que tem a educação popular. A gente vive na EJA formal esse conflito de uma estrutura excessivamente escolarizada.

Parte das pessoas dedicadas à EJA se colocava contra o que é o Exame Nacional para Certificação das Competências de Jovens e Adultos - Encceja. Não quero nunca generalizar porque seria injusto. Aprendi muito com o Timothy Ireland, diretor do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, e com muitos outros colegas como Jane Paiva, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Aprendi também como 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 Universidade de São Paulo (USP). Mas parte da inteligência e da militância da EJA se colocava contra o Encceja porque tinha uma visão escolarizada da EJA. Eu dizia “se tivesse um Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica) para matricular cada jovem e adulto de baixa escolaridade, a gente até poderia recusar o Encceja, mas não temos.”. Temos escolas infantilizantes, que não reconhecem o saber prévio dessa pessoa. Vamos proibir que ela se certifique por um exame? A certificação não é um direito? Então, 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 é apenas o jovem e o adulto que tem baixa adesão à EJA. É também a EJA que tem pouca compreensão daquilo que é a demanda do jovem e adulto de baixa escolaridade e da certificação.

A questão da evasão é relevante e não pode ser separada dessas condições. Se eu chego a um lugar e sou tratado como uma criança e tudo o que eu sei da vida é ali desvalorizado, e preciso fazer um percurso escolar, curricular, longo, tedioso e desconectado, eu pergunto: o que eu estou fazendo ali? Até recentemente, não havia merenda para a EJA na política pública. Até recentemente, não havia livros para a EJA na rede pública. Até recentemente, talvez ainda hoje, muitas, muitas escolas fecham a biblioteca, o laboratório e os banheiros na hora da EJA. É um paradoxo querer escolarizá-los e não lhes dar uma escola. Como resolver essa equação? O que tem respondido de maneira mais interessante é o ensino médio de EJA, que tem crescido bastante. A gente acompanhava isso ano a ano, quase que semestre a semestre. E qual era o nosso espanto? A oferta de vagas em turmas de alfabetização de jovens e adultos pelo Programa Brasil Alfabetizado era maior do que a oferta de vagas no primeiro segmento da EJA. E aí havia pessoas ilustres, que eu respeito muito e com quem também aprendi, que queriam acabar com o Brasil Alfabetizado porque queriam escolarizar o Programa. Nós dizíamos o contrário: tem que 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 que 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.

Então, o caminho que o MEC buscou e acho que foi o caminho correto: estimular— nesse ponto o ministro foi muito objetivo — a conexão da EJA com a formação profissional. Os Institutos Federais de Educação Técnico-Profissional, no 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. E o MEC, por meio de uma parceria entre a Secad e a Secretaria de Educação Profissional, dirigida pelo Eliezer Pacheco, deu início ao programa de Certificação Profissional, que pode ser uma revolução em nosso país, pois ele pretende articular o saber do adulto com a complementação da escolaridade.

Uma questão talvez mais complexa de enfrentar é que a sociedade de fato tende a olhar para esse adulto e retirar-lhe o direito que a Constituição garante. A Constituição é muito progressista nesse particular: quem não concluiu a educação básica, em qualquer idade, tem o direito de exigí-la e o poder público, a obrigação de ofertá-la. Do ponto de vista legislativo, o direito de poder exigir a educação básica - que é de qualquer pessoa em qualquer idade - é sensacional. Mas do ponto de vista de sua execução é muito complicado. O governo Dilma lançou o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) já tendo aprendido com experiências anteriores de articulação entre escolaridade e profissionalização.

Cadernos Cenpec: E como se dá a tensão entre os grupos envolvidos na EJA e os gestores dos sistemas educacionais? Como você vê a adesão das redes à oferta de EJA?

André Lázaro: A Confitea V (Conferência Internacional de Jovens e Adultos), em Hamburgo, Alemanha, em 1997, estimulou a criação de algo admirável no Brasil, mas pouco conhecido: os fóruns de EJA. Em cada estado da federação, e às vezes em mais de uma cidade do estado, além da capital, constituíram-se fóruns como espaços de reflexão e diálogo sobre a EJA, com movimentos sociais, gestores, universidades, pesquisadores. São ambientes construtivos, de debate livre. Os fóruns são um admirável ensinamento de organização da sociedade. Emociono-me quando falo porque eu vejo ali um vigor muito importante.

Agora, curiosamente, ele não tem força para impactar a política pública local. A Secad realizou regularmente, ao longo de sete anos, encontros com os gestores estaduais de EJA e das capitais. Eram encontros com os fóruns, juntamente com encontros dos dois grupos também para ouvir e conversar. Muito do que estou falando aqui foi tratado nesses encontros. Há gestores apaixonados, empolgados, dedicados, muito sérios, mas nem sempre essa empolgação era suficiente para mudar uma política e superar essa escolarização que se

impôs às políticas de educação de jovens e adultos.

Um exemplo claro e doloroso dessa história: o MEC tinha um programa chamado Recomeço², que depois virou o Fazendo Escola. Distribuíu, em seu último desenho, um recurso de R\$480 milhões para as matrículas de jovens e adultos em todo o Brasil. No final das contas, nos últimos anos, dava R\$250,00 por aluno ao ano. A esse valor se somava o que estados e municípios colocavam e esse dinheiro era exclusivamente para educação de jovens e adultos; só podia ser usado para esse fim. Tinha problemas, mas a coisa parecia que andava.

Houve uma luta muito intensa para incorporar jovens e adultos no Fundeb, sob uma crítica correta de que o governo Fernando Henrique Cardoso teria suprimido essa participação. Conseguimos que os recursos por aluno destinados à EJA passassem de um valor de R\$250,00 ao ano para R\$1.500,00; depois, R\$1.700,00 por aluno ao ano. Vamos combinar que melhorou bastante a conversa e, a meu ver, corretamente. Porém, observe o problema: a lei do Fundeb define a entrada do recurso pelo número de matrículas no nível e modalidade, mas não define a destinação do recurso; isso é arbítrio do gestor. Ele pode receber R\$10 milhões pelas matrículas de EJA e investir R\$ 1 milhão – e foi o que aconteceu. Então, curiosamente, paradoxalmente, à medida que elevou o recurso para a educação de jovens e adultos por matrícula, diminuiu o investimento porque ele vai para o bolo comum. Nisso há compreensão da sociedade e do gestor, ou secretário, ou prefeito, ou governador, de que não é um direito do adulto ter uma educação básica.

Vemos um declínio nas matrículas e no investimento em educação de jovens e adultos; é o que estamos vivendo no Brasil hoje. Esses adultos vão buscar alternativas de formação no setor privado, pagando cursinho, coisas de nível mais baixo. O que me preocupava mais é que todas as críticas tinham como foco o governo federal. Nós, da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, perguntávamos: “você brigaram alguma vez com os conselhos estaduais de educação que estão certificando esses cursinhos de má qualidade, que prometem, nos postes e nos pontos de ônibus, certificação de ensino fundamental com um mês de estudo? Alguém foi na porta de algum conselho estadual cobrar?” Não, ninguém vai. Isso é interessante. No Brasil, o governo federal, a União, historicamente, teve um papel modernizante. Mesmo a ditadura teve esse papel modernizante, o que não anistia nenhum

² O Programa Recomeço - Supletivo de Qualidade - foi lançado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), em 2001, para atender a jovens acima de 15 anos no ensino fundamental.

de seus crimes terríveis. O governo Fernando Henrique teve isso em relação aos estados. O governo Lula também. É muito interessante que muitas tensões não se dirigem aos estados, elas vão direto ao governo federal.

Eu tive um diálogo com um procurador da República daqui de São Paulo curiosíssimo... Curioso não, desagradável. Ele, que é um grande guerreiro pelos direitos civis, foi me cobrar porque o MEC não fazia convênio com Ongs para a questão da educação da diversidade sexual. Eu argumentei, expus várias razões, e depois perguntei: “Me desculpe, mas porque você não cobra isso do governo de São Paulo? Cobra, por exemplo, onde você tem sede, cobra se os professores são ou do município ou do estado?”. Ele respondeu: “Não, porque lá não vai andar, mas aqui vai andar; então, é com você mesmo.”. Resultado: ele emitiu um documento me ameaçando de improbidade administrativa se eu não fizesse o que ele determinava que eu tinha de fazer.

Há um pouco de mitologia no movimento social brasileiro, de ainda acreditar que ao conquistar o poder central as coisas se resolvem. O que a gente aprendeu é que chegando ao poder central, as contradições se radicalizam.

Cadernos Cenpec: Mas, fazendo papel de advogado do diabo, você mesmo disse que essa agenda que estava na Secad era uma agenda efetivamente sem lugar no governo dos estados e dos municípios. Então, sem entrar no mérito do instrumento que o procurador usou, não fazia sentido ele pressionar vocês?

André Lázaro: Não fazia, sabe por quê? Eu dizia: “Podemos fazer um convênio com o governo de São Paulo ou do município, no qual transferimos o recurso orçamentário desde que ele execute, porque a fiscalização de quem vai executar não pode ser feita por mim, lá de Brasília.”. Eu não posso escolher quem vai formar professor em São Paulo, entendeu?

Havia recurso para uma agenda que antigamente era inexistente. Ter o recurso empoderava a Secad para que os estados se organizassem e, conseqüentemente, muitos estados organizaram secretarias, diretorias, coordenações, superintendências... Com o perfil e a agenda que a Secad possuía.

Cadernos Cenpec: Mas essa é uma contradição do governo federal, não é? Ele cria uma agenda, cria as políticas, mas não tem...

André Lázaro: Meios de execução.

Cadernos Cenpec: Não tem as redes de ensino. Para quem é gestor federal isso deve dar um pouco de aflição.

André Lázaro: Dá. E para o gestor local dá outra aflição. Ele pensa: “Esse pessoal quer que eu faça o que eles querem e não o que eu quero.”. Essa era uma tensão grande, particularmente para os municípios. Hoje, o que os municípios pedem no debate do PNE (Plano Nacional de Educação)? Eles querem recurso; não querem programa. O que o MEC faz com o Brasil Alfabetizado? Ele dá tudo, mas controla tudo. Paga a bolsa, dá material didático, recurso para apoio, para formação, para alimentação, para transporte. Mas o gestor municipal tem que entrar no sistema do MEC, inserir o nome e o CPF de cada professor, o local, o nome de cada aluno, o local de residência, data de nascimento, documento de referência. Se não tiverem documento – o que é absolutamente normal entre esse público analfabeto –, tem de dar um balanço, ao final dos oito meses de trabalho, de quem você documentou. E aí alguns municípios e estados reagem, querem os recursos, mas não o programa estruturado. E dizíamos: “Não! O MEC dá os meios para você cumprir.”. Então, essa tensão perpassava parte das políticas do MEC. De algum modo, a criação do PAR já é um diálogo com essa tensão entre autonomia e colaboração.

Cadernos Cenpec: Temos um problema de fundo que são três entes federados precisando, de alguma maneira, realizar políticas para o mesmo sujeito. O MEC tem um limite institucional de realização de políticas.

André Lázaro: É por isso que a gente procurava nas nossas comissões sempre ter o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) presentes, sabendo que não era possível generalizar nada. Então, quem estava organizado na diretoria do Consed e da Undime tinha um compromisso, mas não significava que cada membro, ou seja, que cada um dos 27 estados e cada um dos 5.564 municípios teria o mesmo compromisso. Legitimava-se a instância decisória.

Cadernos Cenpec: E a respeito do Sistema Nacional, que está previsto no Plano Nacional de Educação?

André Lázaro: Acho que todo mundo quer, mas ninguém sabe o que será exatamente. Eu já vi duas ou três leituras muito interessantes do Sistema e não sei que passos a gente vai precisar dar para viabilizá-lo. Recentemente, o Conselho Nacional de Educação publicou um parecer sobre o Sistema Nacional e o Regime de Colaboração.

Cadernos Cenpec: O Sistema Nacional não seria a efetivação do regime de colaboração?

André Lázaro: É, mas, por exemplo, eu estive em uma mesa do congresso do Todos Pela Educação, que foi muito boa, e cujo tema era o regime de colaboração. Eu até fiz uma brincadeira: a União, estados e municípios – cada um reclama do outro e parece que todos têm razão... A União reclama que os estados não articulam os municípios. O município reclama que a União dá tarefa, mas não dá recurso. O estado reclama que a União fala com o município, mas não fala com ele. O município reclama que o estado, condiciona o repasse de recursos à adesão política, o que acontecia em São Paulo e em outros estados. É o caso do transporte escolar. Há alguns anos, os governos de determinados estados recebiam recursos do FNDE para o transporte escolar, mas não conveniávamos repasses com todos os municípios. Chegou ao ponto de o FNDE ter que mudar a regra, determinando que só passaria recursos de transporte escolar para o estado se ele apresentasse previamente o convênio com os municípios para transferir o recurso. É que esse recurso era usado como pressão política sobre o município, assim como o dinheiro do salário-educação. O salário-educação, até 2006, vinha para o estado, que deveria repassar para os municípios. Os estados não entregavam o dinheiro, mas entregavam o serviço, a preço que ele orçava. “Isso aqui custou tanto e eu tirei do seu recurso do salário-educação.” Daí a lei teve que mudar para que isso não acontecesse mais. Atualmente, os recursos do salário-educação vão direto para estados e municípios, em função do número de matrículas.

Os municípios e estados querem o dinheiro e não o programa. E o governo federal, por sua vez, não confia que entregando o recurso terá, de fato, o resultado entregue ao sujeito de direito. Essa tensão vai se radicalizar no PNE (Plano Nacional de Educação), afinal os 10% vêm de onde e quem dá quanto? Quem dá quanto para o PNE? São 10%? Todo mundo acha legal. Agora quem dá o quê? Isso não está definido. E eu acho que as contas não estão claras. Quanto é que os municípios estão investindo em educação? Quanto os estados estão investindo? Quanto a União está investindo? As contas não estão claras porque, embora a legislação fale em 25% e 18% percentuais da receita tributária que municípios, estados e União, respectivamente, devem destinar à educação, a própria União andou contornando essa conta quando criou a CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira). A CPMF nunca deu um tostão para a educação, porque era uma contribuição e não imposto. Qual é a diferença? O nome da coisa. É boi, não é vaca. Muge do mesmo jeito... Enfim, tem uma tensão aí dentro. Conseguimos retirar a

educação da DRU (Desvinculação da Receita da União), uma grande conquista, mais simbólica e política, mas conquista de todo modo.

Cadernos Cenpec: Gostaríamos de conversar sobre os conflitos relativos à legitimação dessas políticas na sociedade. Algumas receberam mais críticas, outras menos, mas, de certa forma, as políticas para as diferentes diferenças tendem a receber uma forte reação negativa. Quais as críticas que a Secad recebeu e como você responde a elas hoje?

André Lázaro: A primeira crítica foi do movimento indígena e foi muito interessante. A gente estava construindo a Secad...

Cadernos Cenpec: Críticas dos sujeitos de direitos?

André Lázaro: Sim. Nós estávamos construindo, desenhando a Secade um dos nomes possíveis era Secretaria da Inclusão Educacional. Bonitinho, legal! Daí, fomos conversar com as lideranças indígenas que estavam no MEC. Eles ouvem e dizem: “Se for inclusão, a gente está fora. Eu não quero ser incluído. Eu quero manter minha diferença.”. 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 uma crítica interessante, porque nos alertou muito para essa dimensão de lidar com as diferentes diferenças.

Havia no nosso próprio interior a preocupação de como faríamos para a educação ambiental iluminar o debate da educação do 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. Que a gente deveria garantir, na verdade, que cada dimensão aprofundasse verticalmente seu trabalho e que 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 que induzir para que se juntem. Então, nós mesmos tínhamos uma visão crítica com relação à nossa capacidade de respeitar as diferenças e lidar com elas como elas demandavam.

Do ponto de vista do debate público, nos primeiros anos, eu acho que nós não sofremos resistência como imaginávamos que sofreríamos.

Cadernos Cenpec: Imaginavam que sofreriam quais resistências?

André Lázaro: 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, não dariam certo e tal. Havia uma crítica que a mídia veiculava de que o investimento em alfabetização de jovens e adultos era bobagem. E o Lula havia posto essa agenda como uma agenda símbolo da agenda de inclusão. Então, o programa Brasil Alfabetizado e suas características, num primeiro momento, atraíram, simbolizaram, metaforizaram esse esforço de lidar com as diferenças. E o programa recebeu críticas de que era um investimento excessivo, havia baixo controle... Mas eu confesso que durante uns dois anos os nossos desafios eram muito mais para o interior do sistema educacional do que um debate para fora dele.

A gente começou a viver um debate para fora dele, quando a imprensa começa a identificar turmas inexistentes do Brasil Alfabetizado, por meio de um instrumento público que a gente defendia que era a publicização das turmas – o Mapa do Brasil Alfabetizado. E a gente foi atrás e havia de fato fraude. Tomamos decisões muito acertadas de suspender o programa. Enfim, várias medidas foram tomadas. 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 porque entendeu que eu não tinha como responder por aquilo. E aí tomou providências muito rápidas. Nós fomos sujeitos da denúncia e não objeto dela. Nós denunciávamos que havia duas, três, seis ONGs fraudando.

À medida que a gente foi conseguindo maior enraizamento, maior articulação com os estados e presença com os movimentos, nos tornamos uma ameaça. Eu acho que, até certo momento, até a reeleição do Lula, a gente não estava na agenda.

Cadernos Cenpec: O que ameaçava e quem era ameaçado?

André Lázaro: Olha, felizmente ou não, a Secad nunca foi objeto da crítica. Eram seus programas e ações. Se ela fosse, talvez o debate fosse 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 sendo objetos dessas críticas. Por exemplo, a questão do racismo do Monteiro Lobato. Monteiro Lobato não é racista. Ele é eugenista. Ele era um militante da causa eugenista e não era o único no Brasil, nem no mundo. Ele é um espírito do seu tempo. É um fato, lamento, 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 isso vira um ícone do nosso ataque ao mito da democracia racial no Brasil, que é um mito 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 racista, não é? E 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 educação de jovens e adultos com “nós pega o peixe”, descontextualizando 100% o material didático³, eu acho que ele quer de fato atacar o governo Lula, atacar a pessoa do Lula, como se ele estivesse dado uma instrução para a desconstrução da norma culta da língua – debate que prossegue agora com as provas do Enem.

Quando nossas políticas começam a ser percebidas e a sua dimensão de desconstrução de certa auto-imagem que o país quer ter de si pela reconstrução de certos sujeitos de direitos e de certas questões, aí a gente entra na linha de fogo. Quando identificam essas coisas, começamos a apanhar. Para mim, a questão do material anti-homofobia é apenas um pretexto para um debate muito mais grave e preocupante relativo à tentativa de chantagear o governo federal, apoiando em valores arcaicos. Um determinado deputado federal vai à mídia e diz: “se não retirarem o *kit*, nós convocamos o ministro da Casa Civil para uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito)”. Se isso não é chantagem, eu não sei o que é chantagem. Então, ali o material foi um pretexto. Ele em si não foi conhecido, porque esse mesmo grupo coloca em circulação outro material. Mas acho que ali o governo reagiu muito mal. Conduziu muito mal e eu, enquanto estive lá, também errei na condução, por não ter feito o enfrentamento imediato e direto dessa denúncia falsa, de não ter peitado essa denúncia. Também o movimento social errou muito porque quis dar a volta no MEC na questão do *kit* anti-homofobia. A gente vinha trabalhando com os movimentos sociais sobre isso. Eu defendi o material, participei do debate várias vezes. E um dos filmetes, que era de um casal de meninas, a gente discutiu muito se iria ter beijo ou não. Eu mesmo dizia: “Não tem que ter beijo, o que tem que ter é uma expressão de afeto e um abraço é

³ 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). Ver: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,livro-adotado-pelo-mec-defende-erro,718533,0.htm>.

muito mais convincente como expressão desse afeto do que qualquer beijo. O clima dessa história não é pra terminar em beijo, mas é pra terminar em um abraço de carinho e solidariedade.”.

Se você vir o *kit* anti-homofobia, ele é muito mais ingênuo do que qualquer novela da televisão brasileira no horário das oito. A ingenuidade dele é enorme. Mesmo o que pode ser mais *sexy* é muito ingênuo, não encosta perto de uma cena da personagem Suelen na novela **Avenida Brasil**; não encosta perto, com toda a admiração que tenho pela atriz e o seu trabalho. As dançarinas do Faustão são dez vezes mais sedutoras do que o *kit* anti-homofobia. O material tem de fato alguma coisa diferente, que é a primeira pessoa. Quando um personagem diz “Eu não sou Ricardo, eu sou Bianca.”, ele não está falando sobre, ele está falando como sujeito. Para a turma mais radical e mais equivocada, nesse ponto de vista, a leveza com que ele diz “Eu não sou Ricardo, sou Bianca.” é muito forte.

Cadernos Cenpec: Você acha que a narrativa em primeira pessoa tem uma força política maior do que o discurso teórico sobre o sujeito?

André Lázaro: Com certeza. Porque o discurso objetiva a pessoa e a primeira pessoa vivifica essa pessoa e a tonaliza de emoção, de afeto; acho que aproxima. A pessoa diz: “Olha, eu sou Bianca, não sou Ricardo.” com uma leveza que... Não fala com culpa, como se isso fosse um problema. Não. O tom em que ela fala é “Eu sou assim, cara! Bola para frente! E eu acho aquele rapaz lá gostozinho.”. Acho que isso é mais impactante.

Eu queria distinguir muito bem as coisas. Esse impacto narrativo tem efeito educacional e pedagógico. O uso político que se fez disso podia servir para materiais com outro perfil. Não há uma relação de causa e consequência entre essa dimensão da narrativa e o uso político que isso teve. Para mim são duas coisas distintas.

Eu gostava do filme da Bianca e do filme das meninas por esse tom tão próximo e tão naturalizado do afeto. Lembro-me de ter debatido com o movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e transgêneros) sobre a necessidade de encontrar um tom de debate que não fosse pela homossexualidade, mas pela homoafetividade. Porque a ideia da homoafetividade tem um trânsito mais amplo do que a sexualidade e não quero disfarçar com isso o debate; eu quero colocar inclusive onde eu acho que está posto. Ele está posto no fato de duas pessoas do mesmo sexo terem um afeto e isso como toda expressão de afeto entre pessoas adultas poder

ter uma expressão sexual. A ênfase na dimensão da sexualidade, a meu ver, reforça certo estigma de promiscuidade da homossexualidade. Acho que no lugar em que estávamos e no momento em que estávamos deveríamos caminhar em outra direção para dar a essa natureza de relações a sua verdadeira dimensão afetiva e que, às vezes, aparece sob essa acusação de promiscuidade.

Não conseguimos porque o movimento LGBT, nesse particular, com todas as suas vitórias e lutas importantíssimas e sofrimentos dolorosos, ainda tem certa imaturidade política. Eles têm uma visão muito instrumental das pessoas. Eu entendo que, dadas as condições de opressão que vivem e sofrem, essa dimensão instrumental possa ter um caráter pragmático necessário, mas não é bom para construir relações de longa duração no campo político. E nosso empenho no MEC era muito verdadeiro no sentido de garantir o direito à educação e preparar as pessoas, professores, estudantes, profissionais da educação para combater o *bullying* de caráter sexual que é muito frequente, em todo o país e em todos os níveis de ensino. E o material foi visto, analisado e recomendado por equipes da Unesco, por psicólogos e educadores.

Cadernos Cenpec: Mas você não acha que a polêmica também se deu por conta do próprio ineditismo de se produzir um material como esse? Já havia sido feito um material como esse antes?

André Lázaro: Olha, se você pegar o material sobre AIDS, nos anos 80, da área da saúde, ele é muito mais avançado do que esse nosso material.

Cadernos Cenpec: Mas era para escolas?

André Lázaro: O material de saúde era de distribuição pública e ampla. Desenhava os órgãos sexuais, cenas de cópula para orientar. Eu fui a uma audiência pública onde o movimento mostrou esse material sem autorização do MEC. Eu estava nessa audiência, fiz uma das falas. É curioso porque eu antecipei o problema. Eu dizia: “Quando a saúde fala desse assunto, todo mundo aceita, porque ela está protegendo, está prevenindo. Se a educação fala, ela está propagando.”. Pode ser o mesmo material, mas o lugar de quem fala muda. Na saúde é prevenção contra a AIDS; daí pode. Na educação, não, porque é promoção. Não é promoção! É dizer: tem pessoas que são assim. Você não é assim, mas tem quem seja. Respeite!

Cadernos Cenpec: Esses temas que mexem com a autoimagem do Brasil, como você disse, entraram na agenda pública, mas são muito difíceis de serem

abordados, ainda mais quando eles envolvem os projetos educacionais das famílias.

André Lázaro: Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia ao seu papel enquanto educação. Precisamos fazer uma distinção entre o preconceito e a discriminação. A discriminação é essa atitude que cerceia o exercício do direito de alguém. Ela é um fato público e ela tem de ser combatida. O preconceito, como valor íntimo, eu posso argumentar sobre ele, mas não posso impedi-lo. Então, 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, isso tem que vir para o debate público. Aí a tarefa da educação é de enfrentar esse debate. E a história desse projeto do *Kit* é bem interessante: começa com a aprovação de uma emenda parlamentar da Frente pela Livre Orientação Sexual. Eu me lembro que estava numa audiência pública quando, ao final, assessores de deputados e senadores, me procuraram para dizer que havia sido aprovada uma emenda para fazer uma pesquisa e um material sobre o tema da homofobia para ser trabalhado com professores e alunos do ensino médio. E queriam que o MEC executasse. Conversei com o ministro, com o secretário executivo, com a direção do FNDE, coma Casa Civil para liberar a emenda, enfim, foi um trabalho muito amplo e acordado, desde o Legislativo até a execução. Outra questão foi, ao final daquele ano, empenhar a emenda e, nos anos seguintes, acompanhar passo a passo a pesquisa e a elaboração do material. Pena que a precipitação de mostrar o material antes da conclusão do MEC tenha gerado uma polêmica que teve o material como pretexto.

A questão da diversidade é mesmo muito complexa, pois aciona juízos e preconceitos muito fortes, inclusive dos professores. Temos que pensar nisso: nossos professores e professoras são da mesma sociedade, não vieram da Coreia ou de Vênus. Então temos que trabalhar com os professores e professoras, diretores e diretoras, coordenadores e assim por diante. Por exemplo, quando a gente montou a Secad, outra coisa que construímos e que é pouco vista, foi 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, educação para questões étnico-raciais, educação em direitos humanos, educação ambiental 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 que foi um sucesso em todo o país. A nossa recomendação às universidades era que elas convidassem os movimentos sociais específicos para montar os cursos para que a dimensão da militância não se afastasse da dimensão formativa e pedagógica, porque não se conquista direitos sem o sujeito lutar pelo direito. Alguém tem que chegar com o seu rosto, o seu corpo, com a sua cara e dizer “Eu vivo isso, eu vivo aquilo.”, porque essa dimensão tem um efeito sobre o sujeito, que é reconhecido como um sujeito de direitos também.

Eu brincava muito lá quando a gente debatia algumas propostas; dizia: “Não tem solução para o Brasil a não ser educar-se.”. Não adianta reclamar que o município é isso ou aquilo. Paciência. Temos que trabalhar com a gestão atual, que depois vai ser derrotada pela oposição. Vamos ter que trabalhar com a oposição. A gestão anterior vai voltar e nós vamos ter que trabalhar com ela de novo. Discordo de algumas propostas, que às vezes eu escuto, de federalizar a educação, federalizar a educação indígena. Não! Se você subtrai do município ou do estado a sua responsabilidade com os índios de sua região você decretou o extermínio deles, porque aí não vão fazer nada mesmo ou fazer contra. Então, precisa colocar a obrigação para fazer a favor. Precisa manter e sublinhar a responsabilidade de cada ente federado e de cada gestor público.

Tem uma dimensão dessa história do material anti-homofobia que tem a ver com a compreensão de que o sujeito de direito precisa se envolver nesse processo.

Cadernos Cenpec: Mas para esse sujeito ser legitimado como um sujeito de direito - considerando que ele é minoria política -, seu direito tem que ser legitimado pelos outros. Aí existe uma dificuldade política no sentido de atuação na coisa pública. Nesse sentido, parece que o Brasil está em um bom momento para tratar de alguns temas e, ao mesmo tempo, que a gente recuou nas possibilidades de abordar outros.

André Lázaro: Ontem terminei um seminário que reuniu mais de 100 pessoas discutindo 10 anos de ações afirmativas no Brasil. Numa conversa com o Frei

David,⁴ com o Mario Theodoro⁵, com o Valter Silvério, que é um militante há muitos anos, com a Nilma Lino Gomes, do Conselho Nacional de Educação, observávamos: quem imaginava que em 10 anos chegaríamos a uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) favorável às cotas e que haveria uma lei? A luta social tem aspectos e dinâmicas muito imprevisíveis. Para você ver, o Congresso não conseguiu se pronunciar sobre a legitimação das relações homossexuais e o STF, sem pestanejar, disse que é legítimo, é de direito e ponto final. São exemplos de uma dinâmica contraditória e talvez nisso a Secad tenha acertado.

De novo, o exemplo da Lei nº 10.639. Quando a gente chegou lá em 2004, a lei tinha acabado de sair. Tinha o parecer do CNE, que é uma das melhores páginas sobre a questão racial na educação já publicada. São coisas que as pessoas não leem e deviam ler porque é de primeira qualidade quando se trata de relações raciais no Brasil na educação.

Poderíamos ter dado uma solução assim para a Lei nº 10.639: produzir um material nacional, distribuir para todo mundo e pronto. Teríamos cumprido a lei. Não é isso que queríamos. Nós temos que empoderar cada universidade. Porque esse assunto tem um peso na Bahia, outro no Ceará, outro no Rio Grande do Sul, outro em Rondônia, outro em Roraima e outro no Acre. Então, não adianta o governo central produzir uma inteligência maravilhosa que não vai dialogar com a experiência local e não vai ajudar a mudar o racismo. É preciso empoderar...

Sempre tivemos uma lógica para os nossos objetivos de democratização do Estado e da educação – e acho que isso foi um acerto nosso – de empoderar localmente. Financiemos muitas universidades. Em algumas, eu ficava desesperado porque ainda não tinham produzido o material. O movimento negro me cobrava. Diziam que não estava acontecendo nada em relação à Lei nº 10.639. E eu respondia: “Nada que você esteja vendo, mas está acontecendo muita coisa em muitos lugares.”. Porque a gente não fez uma escolha de visibilidade mercadológica; a gente fez uma escolha de fortalecimento político dos sujeitos. O que importa é que essa luta esteja em cada universidade e que lá o movimento negro se sinta agregado. Daí, lançamos o edital do Programa Uniafro, muito por causa do trabalho do Valter Silvério e de outros companheiros do movimento negro. Então, o Uniafro financiava os NEABs - Núcleos de Ensino Afro-Brasileiros - das universidades. Tenho certeza que isso que não ficou visível foi fundamental para que em

⁴ Idealizador e diretor do projeto EDUCAFRO.

⁵ Secretário-executivo da SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial).

cada local se constituísse uma compreensão própria do que é o desafio das relações raciais, ali, e não o que o nosso manual brasiliense poderia nos dizer de modo tão bonito.

Lembro-me também de outro episódio sobre o tema racial: participei como representante do MEC de uma mesa na Conferência sobre Igualdade Racial. Era para ir o pessoal do Ministério da Cultura, mas não foram. Fiquei só na mesa. A plateia era integrada por educadores e muitas pessoas do movimento negro. Debate acalorado, mas respeitoso. De repente, levanta-se uma senhora negra, de cabelos brancos, e vira-se para o público e fala: “Esse negócio de falta de material para educação das relações raciais é balela. Tem sim e tem que procurar. O MEC está fazendo o trabalho dele e a gente tem que fazer o nosso.”. Mudou tudo. O debate tomou outra direção. Novas narrativas surgiram na sala, novas coragens se revelaram. Muito bom, a luta continua! Admiro muito o movimento negro por sua combatividade e capacidade de diálogo, num ambiente em que é comum desqualificar a própria razão do movimento.

Cadernos Cenpec: E em relação à questão das cotas, quais os desafios que se abrem para as universidades?

André Lázaro: Com as cotas estou aprendendo uma coisa interessante, que foi um pouco o que eu percebi em relação à questão do analfabetismo quando cheguei ao governo federal: cada passo que a gente dá cria novas contradições e é preciso fazer novas escolhas. Por exemplo, a lei de cotas foi uma conquista extraordinária, mas o Ceará não tem nenhuma cota, como as universidades estaduais de São Paulo não tinham nenhuma cota até 2012; tinham bônus, que é outra coisa. Mato Grosso tinha um programa de educação indígena maravilhoso, Mato Grosso do Sul tem um trabalho com educação indígena muito interessante, mas a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul não tem nenhuma cota. No Rio de Janeiro, as universidades estaduais tinham cota. A UFRJ, a grande universidade onde eu me formei, recusou enquanto pôde a ideia, a despeito do trabalho do Marcelo Paixão.⁶

Então, baixar uma lei cria um avanço. Mas em algumas instituições pode ser um desastre, porque elas já avançaram mais, foram mais criativas, inovadoras, corajosas e agora vão ter de se adaptar a uma lei que, de alguma maneira, elas já ultrapassaram.

A gente estava fechando um documento chamado Carta do Rio, que era um

⁶ Diretor de graduação do Instituto de Economia da UFRJ e especialista no tema das desigualdades raciais no Brasil.

pouco a síntese do seminário sobre os 10 anos de ações afirmativas. Eu redigi uma minuta desse documento para o debate público, iniciando com uma celebração das conquistas. Muitas pessoas questionavam: cabe o verbo celebrar? Foi muito interessante o debate, porque eu dizia: “Claro, se eu não celebrar as nossas vitórias... Estou com 60 anos... Estou na estrada há anos. Vamos fazer festa, vamos comemorar o que conseguimos...”. Sem ignorar que mostra contradições profundas, claro.

Então, qual é a nossa preocupação hoje? Como é que fica a questão indígena, que é muito mais complexa do que se supõe? Um dos argumentos levado até lá é que indígenas têm direito coletivo, ou seja, a vaga não é do indivíduo que se diz indígena, mas da comunidade a que ele pertence. Deve ser a comunidade indígena que indicaria quem é que, naquela comunidade, está em condições de exercer aquele direito.

Cadernos Cenpec: O que faz muito mais sentido na cultura indígena. Pensar que o indivíduo é próprio da nossa cultura...

André Lázaro: E a vaga é por autodeclaração. Então, se você chegar e disser que é indígena, não tem ninguém que diga que não. Parte do movimento negro reivindica uma forma de validação da autodeclaração. Eu sou contrário, eu acho que não, a briga é essa mesmo. Se alguém que não é negro se disser negro, isso faz parte do nosso problema. Não se resolve isso, a meu ver, com uma dimensão policial da questão, mas sim em um debate político, civilizatório, do direito, da construção dessa cidadania. Eu sei que é mais demorado, contudo acho que é um caminho mais sem volta do que tentar resolver policialmente ou judicialmente.

Cadernos 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. De certa forma, toca na esfera do privado, toca em questões que são caras aos brasileiros e fazem parte da nossa constituição como sujeito, e não só dos sujeitos que estão demandando, mas dos ditos “normais” ou dos “neutros”. As questões da resignificação e da formalização do direito não são indissociáveis, mesmo que conciliá-las na política não seja simples?

André Lázaro: É. O Brasil tem essa coisa... “leis que não pegam”. Isso traduz bem essa 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 refiguração da nossa identidade como sujeito, da nossa aceitação como país. A minha impressão é que até o governo Lula havia uma esperança de que a nossa imagem europeia triunfaria. O governo Lula diz: “Olha só, não é por aí, não precisa ser por aí. E se não for por aí, melhor ainda! Há outras coisas mais interessantes e mais ricas do que sermos europeus, porque não somos. Vamos tentar explorar isso.”. Por uma conjunção feliz – que podia ter sido infeliz – de conjuntura internacional, o Brasil melhorou. Eu não quero nem dar indicadores. As pessoas sentem que melhoraram as suas condições, as pessoas sentem que tem mais poder de alguma maneira, poder econômico, poder de opinião, qualquer que seja. Temos uma oportunidade muito boa agora de fazer com que certos mecanismos nos ajudem a construir uma autoimagem mais diversificada, mais rica, mais variada e mais interessante. Tem uma coisa paradoxal no Brasil e que a gente não enxerga direito: quando a gente vai falar para fora, o que colocamos na frente é a cultura negra brasileira, é a cultura indígena brasileira, é a natureza intocada brasileira. Para o nosso consumo interno, a gente quer colocar a imagem de um europeu que não somos.

A educação pública talvez não tenha rompido com esse dilema no seu conjunto. Quando olho pra educação pública à luz do debate que a gente está travando sobre diversidade, sobre as 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, com exceções como eu... [risos]. É um pouco isso: escolher os melhores e não educar a todos.

Para mim, educação está passando por essa mudança entre uma tarefa autoatribuída de escolher e educar os melhores para uma tarefa que a sociedade começa a exigir da necessidade de educar a todos.

Na Secad eu vivi, e hoje tenho mais consciência disso do que na época, uma tensão entre aquilo que a corporação educacional enxergava como tarefa educacional e aquilo que a gente, no projeto político que tínhamos e temos, víamos como atribuição da educação e, algumas vezes, essas coisas não se encontram. O sistema educacional é incapaz de olhar para quem está fora da escola e se perguntar como trazer essas pessoas para dentro do sistema. Não é visto como um problema do sistema educacional.

Em 2005, o Brasil reprovou 29,1% das crianças de sete anos de idade; é quase um terço das crianças no seu primeiro ano no banco de escola. O recado é “Tchau, aqui não é o seu lugar.”. Qual é o lugar dessa criança se não é na escola? Eu não tenho o dado, mas pode procurar: foram as crianças pobres, negras, do campo que foram reprovadas, porque não trazem aquilo que a escola supõe que elas deveriam ter previamente para estar na escola.

Eu venho acompanhando alguns indicadores que mostram que as populações mais pobres estão acreditando que educação é seu direito e pode ser condição de mudança da vida. Ou a gente é educador e aproveita essa oportunidade para investir nessa convicção ou daqui a pouco vamos estar como os países europeus, onde há uma juventude altamente educada em lugares em que a educação já não faz a diferença. Para nós, no Brasil de hoje, a educação faz a diferença. E isso não é só uma opinião economicista, não é isso, é a opinião dos sujeitos de direito.

Agora, o volume de gente falando mal da educação é muito grande; isso eu acho assustador. As críticas vêm principalmente de uma mídia interessada na desregulamentação, na ampliação do setor privado e na descaracterização do público. Uma mídia liberal no sentido mais preciso do termo. E aí a educação é de fato um prato cheio. Mas vem também de intelectuais e gente da academia. Outro dia eu conversava com uma pessoa ilustre, respeitadíssima, querida, e ela só falava mal da educação. Argumentei: “Nós fizemos uma conferência de educação com milhares de pessoas do país inteiro, isso não é legal? Isso não é um empoderamento da área? Poxa, a gente fez um Fórum Nacional de Educação.”. E ela: “Também... No ministério, nomeada pelo ministro...”. Rebati: “Espera aí, nós estamos disputando poder dentro do Estado! Não era isso que a gente queria? Estar lá dentro, opinando e falando?”.

Nós temos um problema nesse particular: uma população que vai acreditando e a gente, que é do ramo, vai desqualificando. Aonde é que nós queremos chegar? Como a crítica que se fez, por exemplo, ao usar o verbo celebrar para comemorar a cota. Se o movimento social não comemorar vitórias no horizonte que ele se colocou, o que a gente vai dizer para as pessoas? Não vale a pena lutar? A gente só perde? Não. Você ganha, mas essa vitória aprofunda uma contradição para frente, o que significa que tem que continuar lutando. Não é o momento de depor as armas. Infelizmente, a nossa geração não vai ter esse direito, vamos ter que brigar até morrer para conseguir transformar. E olha que me considero parte de uma geração vitoriosa! Lutamos contra a ditadura, lutamos pelas liberdades coletivas e individuais, lutamos contra

cânones de comportamento e cânones artísticos e vencemos boa parte dessas lutas! Temos que mudar mais, mas não podemos desqualificar o que a gente conquistou até agora. Tem uma dialética relativa às conquistas e aos desafios que, às vezes, o campo educacional brasileiro, a meu ver, não está se apropriando devidamente.

É uma pauta que vem lá da Constituinte. Tenho feito palestras em alguns lugares. E começo por aí, apontando conquistas recentes da educação brasileira: uma reforma constitucional, que não é pouca coisa, que colocou a educação obrigatória de quatro a 17 anos, colocou o atendimento da educação infantil ao ensino médio, com transporte, merenda, livro didático e outras coisas. Conseguimos um piso salarial nacional para o professor que era uma luta de muitos anos. Estamos perto de conseguir 10% do PIB para a educação. Nós podíamos não estar nessa luta. Podemos até perder, mas estamos em uma luta que não é mais a dos 5% ou dos 6%. Por pior que a gente perca, a gente não perderá para baixo de 8%. Então, ou lemos esse cenário como um cenário que nos ajuda a acumular forças para seguir lutando ou ficaremos só lamentando.

Cadernos Cenpec: Gostaria que você comentasse essa cisão que existe entre as políticas de educação e as políticas de cultura. Maior articulação entre elas não contribuiria com o avanço dessas políticas da Secad?

André Lázaro: Por um lado eu defendo o que foi feito. Mas também precisamos reconhecer que, de fato, falta diálogo entre essas políticas. A meu ver, a gente conseguiu esse diálogo no Programa Mais Educação, um diálogo orgânico, no sentido de puxar para dentro da escola e financiar atividades culturais apontando para a produção local. Não era essa coisa de pegar uma artista daqui e levar para lá... A crítica procede quando, de alguma maneira, a educação ainda está orientada por um conceito de cultura menos antropológico e mais hierarquizado, quase classista. Então, em grande parte, cultura é levar ao teatro, mas não trazer o jongo para cá. Levar ao Teatro Municipal, mas não ir à roda de capoeira. A gente talvez precisasse ter um debate na educação sobre cultura que não se fixasse nesses ícones; ao contrário, entendesse que o que de melhor a educação poderia fazer no âmbito da cultura é estimular a expressão cultural dos seus alunos, de suas famílias.

A maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras é de famílias com baixa escolaridade. No Brasil, mais da metade da população de 25 anos ou mais não tem ensino fundamental completo. Ou seja, eles são os pais das crianças que estão na escola. A experiência escolar deles foi frustrada ou não concluída,

foram expulsos ou sequer freqüentaram a escola. Para essas pessoas, o filho estar na escola, ter a merenda, ter a sala, já é... Eles acham que aprender é inerente a estar na escola e se não aprende é porque “não dá pra isso”. É uma frase muito comum na população mais pobre. “Você não dá para isso. Vai fazer outra coisa, porque você não dá pra estudar.”. Essa população não vê educação como um direito, mas como um talento. É uma confusão danada.

Se pudéssemos fazer com que a escola trouxesse para dentro dela e valorizasse a expressão cultural das famílias, por exemplo, que a avó do menino viesse falar sobre o candomblé, sobre o jongo, sobre o fado que ela cantava quando chegou de Portugal, seja o que for... A escola precisa sinalizar para as crianças que ali é lugar dela, da família dela, que os elementos culturais da sua família têm sentido e valor também para a escola. Mostrar que o mundo da escola é um mundo que dialoga com o dela, embora tensamente, porque a escola tem essa dimensão tensa. Isso ajudaria muito a cultura e a educação nesse sentido.

Eu me lembro que na escola dos meus filhos, que era particular, uma vez por mês tinha um sarau. A meninada adorava, tocava, cantava. Era visto. Outro dia, um amigo meu disse: “André, a gente acha que educa, mas as crianças se educam entre si.”. A relação horizontal delas é muito mais importante para elas do que a relação conosco. Elas aprendem muito mais entre si. Porque tem uma coisa, até biológica, de ele saber que a disputa da vida vai se dar nessa dimensão da horizontalidade da faixa etária e não para cima, conosco. Eles vão nos suceder, não vão disputar conosco. Tem uma dimensão do aprendizado na horizontal, e a vida cultural nas escolas ajuda as crianças nesse sentido, porque um não sabe jogar bola, mas sabe cantar; um tem dificuldades em português, mas é bom em xadrez. Então, essas múltiplas dimensões talvez ajudassem as crianças a sentir a escola como um lugar delas, um lugar onde elas se afirmam. Tem que ter uma visão da cultura nesse sentido, como uma expressão de valores, de diálogo com a comunidade e menos essa visão dos ícones da cultura, da erudição, porque isso é consequência do interesse pela diversidade.

Cadernos Cenpec: Olhando para o cenário da América Latina, a partir da sua participação na construção das metas 2021 na OEI (Organização dos Estados Iberoamericanos), qual a leitura que você faz sobre os desafios e as conquistas na América Latina para a implementação dessas políticas?

André Lázaro: Os organismos internacionais, alguns deles, particularmente a OEI, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e

o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), tiveram e têm um papel extraordinário no Brasil para uma agenda positiva e progressista.

Quando o Unicef coloca na pauta um artigo sobre a discriminação racial enfrentada na escola e quer discutir isso na educação infantil; quando faz um relatório afirmando que a população marginalizada urbana não tem direito à educação; quando diz que as médias brasileiras são o nosso pior inimigo porque escondem a desigualdade e dão uma ideia de que está tudo bem, ele presta um serviço extraordinário; nesses casos, eu acho que eles exercem com muita propriedade uma autoridade e um reconhecimento que nós lhes conferimos. Isso tem um valor muito grande.

No caso da agenda da Lei nº 10.639, por exemplo, a Unesco ajudou imensamente. Conseguimos traduzir e publicar os oito volumes da **História Geral da África**, com tradução coordenada pela Universidade Federal de São Carlos. Parceria MEC/Unesco. Obrigado Vincent Defourny! Se não fosse essa parceria, não teria acontecido como aconteceu, tenho certeza disso. Na questão das crianças, o Unicef teve um papel importantíssimo. O Brasil deve um agradecimento ao papel que essas agências cumpriram. Obrigado Marie-Pierre!

É claro que eu não vou ter a mesma atitude diante de um BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), de um Banco Mundial, que durante muito tempo preconizaram receitas excludentes para o país. Hoje, o BID tem uma postura bem diferente, comprometida com a democracia educacional, mas acho que a gente tem que continuar a ter um cuidado e a evitar importar soluções. Claro que o diálogo técnico internacional é fundamental, mas a construção das soluções passa pelo compromisso político dos atores educacionais e a escola precisa ser mais escutada e reconhecida. Você não pode importar a família coreana e achar que as mães brasileiras, que não tiveram acesso ao ensino fundamental completo, terão o mesmo comportamento das famílias coreanas diante da escola

No caso da OEI, o que ela fez de original foi construir um plano de metas com os países, em que as metas são definidas pelos países. Não é como as metas do milênio e que tem valores absolutos para todas as situações. No caso dos planos de metas da OEI, para cada meta, cada país está definindo o seu nível de logro. O que é interessante é que há uma agenda comum acordada que implica, por exemplo, a gratuidade do sistema público. Isso para nós pode parecer águas passadas, mas para fora do país não é. Há países que cobram a matrícula na escola pública. O Equador recentemente revogou essas taxas, mas

algumas escolas cobram. Ainda não está universalizada a obrigatoriedade da gratuidade da educação básica na América e ter uma agenda de gratuidade da educação pública é muito importante. Além disso, a OEI organizou no Plano de Metas um Conselho da sociedade civil – O Conselho Assessor – um fundo de financiamento e um conjunto de projetos, como o “Luces para Aprender” que pretende instalar energia solar em todas as escolas rurais que não têm energia elétrica. Estamos trabalhando para construir um diálogo Iberoamericano de governos, mas também da sociedade civil. Valeu Ivana, diretora do escritório da OEI!

Vejo que na América Latina há dimensões muito contraditórias com relação ao tema da autoimagem. Há, por exemplo, o esforço da Bolívia, do Equador, do Peru, da Venezuela, do Uruguai, do Paraguai, da Argentina de ter uma educação que valorize a sua história, a sua composição cultural e étnica, com muitas resistências. Tem o movimento dos afrocolombianos, para que a Colômbia se reconheça como país que importou escravos e tem uma comunidade afrocolombiana grande. Países como a Bolívia, Peru e Equador têm um desafio enorme com a educação indígena e ainda não satisfatoriamente resolvido, com graus de tensões distintos. A Bolívia conseguiu colocar isso em uma agenda melhor, mas tem muitas tensões por dentro.

Países como Argentina e Uruguai, que tiveram níveis educacionais extraordinários ao longo do século XX, perderam muito no final desse século em termos de escolaridade, de desigualdade educacional e de população na faixa da miséria com as políticas neoliberais dos anos 90. O Chile tem um sistema educacional que produz resultados a custo de uma desigualdade interna muito intensa e talvez até porque tem um histórico bom, a população tem reagido mais intensamente a esse presente marcado pela desigualdade. É um sintoma bastante interessante, e positivo, de exigência de mudança.

O México tem problemas muito parecidos com o Brasil por causa de seu tamanho. Mas eles têm um problema particular: uma estrutura de formação docente complicadíssima. O México não conseguiu, ainda hoje, implantar a seleção de professor por concurso público como regra geral e sem a devida seleção e formação de professores a qualidade da educação fica aquém do necessário.

Agora, nesse cenário, vê-se que o Brasil tem conquistas muito grandes. Por exemplo, todo o fórum que eu vou, quando falo da lei de cotas, por exemplo, as pessoas ficam pasmas. Quando falo do sistema de financiamento, do Fundeb como repartição dos recursos, vê-se que isso é uma coisa especial. O sistema da pós-graduação brasileira é extraordinariamente importante, relevante e

reconhecido, embora ainda seja cego para a questão da diversidade. Agora, a educação superior brasileira tem um perfil que nenhum país da América Latina tem, que é esse domínio do setor privado sobre o setor público. Não há nenhum país da América Latina que tenha o desenho que nós temos: 74% das matrículas no setor privado e 26% na rede pública.

O que eu sinto em comum entre os países é um clima de autoconfiança, de que nós podemos, de ver o que podemos fazer, de fazer juntos. Tem aí um momento otimista na região. Mas não tem um projeto, a meu ver, de identidade profunda, isso não está na agenda. Há interesse na integração econômica e comercial. Não se debate tanto isso. O que se debate: direitos humanos, educação ambiental, um problema que todos estão vivendo que é a identidade dos jovens, a inserção dos jovens nos sistemas de ensino. Isso é um grave problema mundial: a etapa de 15 até 18 anos. Vários países ocidentais vivem hoje um drama profundo de desinteresse da juventude pelo sistema escolar. Uma média de 20 países latino-americanos tem 18%, 19%, às vezes, 20% dos jovens de 15 a 17 anos fora da escola – é bem parecido com a média brasileira de 15 a 17 anos. Isso é gravíssimo pelo tamanho da população e a pirâmide etária da América, que ainda é uma pirâmide de base larga. O Brasil está encurtando a base, mas não é o perfil latino-americano.

Sinto que há uma valorização muito grande da educação como instrumento de mudança. Mas estamos reféns de parâmetros de qualidade do tipo do Banco Mundial, que são estritamente presos a resultados de teste, de desempenho em provas e que vai muito pouco além disso. Não há uma reflexão pública sobre qualidade, sustentada e aferida, que diga que o domínio cognitivo nos testes compõe um percentual de uma noção de qualidade. Nossa noção de qualidade do sistema educacional ainda não incorporou a dimensão da justiça. E qualidade sem justiça, no Brasil e na América Latina, é aprofundar a desigualdade. O debate da qualidade está subsumido ao debate da aprendizagem, ignorando a dimensão da sociabilidade da educação, a dimensão da afirmação do sujeito, a dimensão da expressão deles, da autoconfiança. São elementos que aparecem pouco. Aparecem adjetivamente, mas não como componentes fortes do que a gente chamaria de qualidade educacional. Nesse ponto, ela está estritamente apoiada numa visão responsiva a teste, isto é, respondeu ao teste, se saiu bem, a educação cumpriu o seu papel. Isso é um equívoco, mas também não podemos migrar para um lugar que eu acho que parte da crítica migra que é quebrar o termômetro porque ele diz que tem uma febre.

Agora, falta oferecer uma dimensão de qualidade que também possa ser

aferida. Tem aí uma questão que não é pequena. Aferir não significa que tudo será transformado em mercadoria. Não é transformar todo valor em dinheiro. Não é isso. Mas teria que ser possível fazer uma ponderação entre um resultado de aprendizagem com condições de aprendizagem. Sem essa ponderação é cruel.

A publicação dos resultados na forma de *rankings* é muito ruim e nesse ponto a mídia brasileira aprende menos do que a escola pública brasileira. Ela não aprende, porque já se vão cinco anos de Enem e todo ano são publicados *rankings*, e todo ano os especialistas, tirando um ou outro, criticam a natureza dos *rankings* e ela continua achando que está ajudando a sociedade a pensar a educação. Não está. Está atrapalhando, desinformando. Enfim, ali surge de novo uma evidência de que o Estado não funciona, que a escola pública tem mal resultado. Na prática, boa parte da mídia tem essa tese guardada na gaveta – ou num arquivo do computador – e busca os fatos para comprovar a tese da ineficiência do Estado.

A ideia de que a escola pública é aberta a todos, acolhe a todos e tem mais de 40 milhões de pessoas, enquanto que as escolas privadas atendem a quase oito milhões com alunos selecionados previamente por condições socioeconômicas, isso desaparece da conversa. Então, parece uma sociedade de iguais, em que alguns que estão entregues ao Estado se “desastram” e os que estão no ensino privado são bem sucedidos. Essa visão sobre a educação é um atentado contra a educação brasileira. É uma violência contra os professores. E um desserviço à sociedade. A mídia brasileira tem liberdade, mas não tem diversidade.

O Brasil tem mais de 40 milhões de estudantes, diariamente, em sala de aula, que recebem merenda, livro; mais de dois milhões de professores trabalhando, diariamente. E se isso não tem expressão desejada na aprendizagem, com certeza, tem expressões louváveis na socialização, no acolhimento, na construção de relações. Então, não dá pra culpar a escola. Entra na escola e veja se não foi o Estado o primeiro a dizer que ela não é um bom lugar ao não repor um vidro que quebra, não repor a lâmpada, a não deixar um banheiro funcionando. Mas me lembro quando o MEC anunciava concurso para professor dos Institutos ou das universidades federais. A chamada mídia nacional era unânime na crítica. A mesma mídia que hoje critica a educação pública bateu palmas quando expulsaram o Paulo Freire do Brasil, bateu palmas quando derrubaram o Darcy Ribeiro e os Cieps (Centros Integrados de Educação Pública) foram abandonados. E hoje, ela se vê no direito de ignorar o que contou para contar outra história. Tomara que

iniciativas de oferecer às redações mais informação e mais reflexão sobre o processo educacional prossigam. E que os donos da mídia tenham uma atitude menos partidária frente aos desafios da educação brasileira. Política sim, mas menos partidária.

Cadernos Cenpec: Há muitos desafios relativos ao ensino médio, não?

André Lázaro: Estamos com um desafio pela frente e eu não vejo quem o encare. Estamos reproduzindo uma estrutura curricular insana. Nosso ensino médio tem de 13 a 15 disciplinas. Não faz sentido para ninguém. Esse ensino médio prepara essas pessoas para um destino que elas não terão. Temos mais ou menos 10 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. Temos menos de oito milhões de jovens no ensino médio. Três milhões de jovens aproximadamente deveriam concluir o ensino médio a cada ano, mas apenas 1,7 milhão concluem. Então, estamos falando de um ensino médio que leva a lugar nenhum. Não significa que deveria levar para uma visão instrumental de emprego, não é isso. Se a gente for educar para o emprego, ninguém vai educar as empresas e as empresas têm que ser educadas.

Mas eu não estou identificando o caminho que se tomará para enfrentar e superar o desastre que é a estrutura curricular do ensino médio brasileiro e isso implica em discutir as finalidades da educação. E talvez, aí sim, a gente vá enfrentar um debate muito duro entre conceitos do tipo: capital humano e cidadania. Estou tornando um pouco grotesco o debate, mas no fundo o debate é esse: preparar as pessoas para uma inserção no mercado de trabalho e de consumo ou preparar as pessoas para transformar as coisas, ter arbítrio, discernimento. Uma visão instrumental que se contrapõe a uma visão formadora.

Esse debate está muito silenciado e ele precisava vir para a mesa, ainda que o campo progressista - onde eu acho que estou e muitos estamos -, não tenha as mesmas capacidades de vocalização que esse campo instrumental tem. Mas eu acho que é uma disputa que tem que fazer, porque quem está pagando o preço por esse silêncio é a juventude, que encontra uma escola ruim, desinteressante. A gente não consegue dar o salto que a gente tem que dar. Para mim, estamos no limiar de perder uma oportunidade de dar um salto.

Agora, é um salto complexo, porque quem vai dar aula nesse novo desenho? O MEC teve uma iniciativa importante: o ensino médio inovador. Mas acho que o projeto não recebeu a atenção que devia, com repasse regular de recursos para os estados, acompanhamento e debates para ver como podem

ser superados os muitos entraves existentes e a inércia do sistema. Os nossos professores são de disciplinas, preocupados em dar nota... Convencidos de que aquilo que ensinam é o melhor que podem fazer; não podemos desrespeitar essas convicções, mas precisamos trabalhar para transformá-las. Não temos uma mídia que nos ajude a criar um debate nacional decente, oxigenado, plural, sobre o que se espera da educação brasileira. A mídia atual, quando se interessa pela educação é para condená-la, acusar os professores e gestores. Há pouca compreensão do processo histórico recente, de exclusão educacional, que ainda tem impacto sobre as crianças e jovens que estão na escola. Nesse momento estamos em um impasse e aí é ruim para o campo progressista, porque, quando esse debate aparece, como apareceu no Enem, é uma visão excessivamente instrumental e que destitui os valores mais profundos que tornaram a educação um instrumento de mudança do mundo. Nesse ponto acho que estamos em risco.