



ESTUDOS  
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura

60  
anos

## Entrevista

Texto de autores convidados. Recebido em: 21 fev. 2022. Aprovado em: 26 fev. 2022.

WEBER, Silke. Entrevista. [Entrevista concedida a] José Batista Neto. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 39, n. 1, p. 69-100, jan./jun. 2022.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2022.253726>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

# Silke Weber, por José Batista Neto

*Silke Weber, by José Batista Neto*

## **Silke Weber**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Sociologia

*E-mail:* silke@elogica.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9663-1952>

 <http://lattes.cnpq.br/2168457966116912>

## **José Batista Neto**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutor em Ciências da Educação

*E-mail:* netojose31@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9780-4264>

 <http://lattes.cnpq.br/4598908452423232>

## **Resumo**

Silke Weber, doutora em Sociologia pela Universidade Paris V - René Descartes (1972), é professora emérita da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Neste volume, ela concede entrevista a José Batista Neto, doutor em Ciências da Educação pela Universidade Paris V – René Descartes (1998) e Professor Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Weber fala de sua formação voltada para uma abordagem interdisciplinar e interinstitucional do ensino; da sua relação com Paulo Freire, que permeou sua vivência acadêmica e profissional; de seu cargo como Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, dos desafios encontrados e das contribuições feitas à constante luta pela democratização da educação; e reflete, ainda, sobre as mudanças percebidas no panorama nacional bra-

sileiro. A professora faz paralelos entre as situações de ditadura dos anos 1960 e 1970, de redemocratização das décadas de 1980 e 1990 e da atual desvalorização do Ensino Superior, em efeito desde 2015, comparando os desafios vividos em todas essas épocas e oferecendo sua perspectiva sobre o futuro do ensino superior brasileiro.

**Palavras-chave:** Silke Weber. Educação. Paulo Freire. Ditadura. Democratização da educação.

## Abstract

Silke Weber, PhD in Sociology from Paris Descartes University (1972), is an Emeritus Professor at the Federal University of Pernambuco (UFPE) and a Permanent Professor of the Graduate Program in Sociology at UFPE. In this volume, she gives an interview to José Batista Neto, PhD in Science Education from Paris Descartes University (1998) and Professor of the Department of Teaching Methods and Techniques of the Graduate Program in Education at UFPE. Weber talks about her educational background, focused on an interdisciplinary and inter-institutional approach to teaching; about her relationship with Paulo Freire, which permeated her academic and professional experience; about her position as Secretary of Education for the State of Pernambuco, the challenges she faced and the contributions made to the constant struggle for the democratization of education; and also reflects on the changes perceived in the Brazilian national panorama. The professor draws parallels between the dictatorship of the 1960s and 1970s, the redemocratization of the 1980s and 1990s, and the current downgrading of higher education, which has been in effect since 2015, comparing the challenges experienced in all of these eras and offering her perspective on the future of Brazilian higher education.

**Keywords:** Silke Weber. Education. Paulo Freire. Dictatorship. Democratization of education.



Profa. Silke Weber. Foto: Eduardo Cunha.

## Apresentação

É com alegria que recebo, para uma entrevista, a professora e pesquisadora Silke Weber, uma das referências acadêmicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por sua trajetória e compromisso com a formação acadêmica e a ciência. Silke, nome com o qual me acostumei a chamá-la, é sergipana de Aracaju, por nascimento, e recifense, por adoção.

Esta entrevista está organizada em torno de três eixos temáticos: *ingresso no magistério superior e na UFPE; encontro com a educação: ensino, pesquisa e gestão; e ciência, cultura e democracia: desafios contemporâneos.*

Devido às limitações impostas pela pandemia do novo coronavírus, lamento não ter podido realizar a entrevista de forma presencial. Por esse motivo, agradeço a generosidade com que Silke acolheu a proposta e respondeu às perguntas.

A partir de sua formação em nível de pós-graduação, toda ela feita na França, país onde obteve os diplomas de Especialista em Planificação da Educação, pelo Institut de Recherches et de Formation en Vue du Développement (IRFED), em 1964, de Mestra em Psicossociologia, pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, em 1966, e de Doutora em Sociologia, pela Université Paris V – René Descartes, em 1972, aparece claramente um interesse de estudo em que, nas diversas disciplinas das chamadas Ciências da Educação, dialogam, em especial, a *Psicologia da Educação* e a *Sociologia da Educação*. O seu interesse inicial por esses dois campos da pesquisa educacional mostra um olhar interdisciplinar para as abordagens dos objetos de estudo.

O que a levou a decidir-se pelo diálogo interdisciplinar na abordagem dos objetos de estudo?

Desde a minha descoberta da Psicologia, quando fui aluna nas séries finais do Curso Normal no Colégio Nossa Senhora do Carmo, Recife, da Profa. Graziela Peregrino, pesquisadora do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE), criado pelo Inep, e depois também na Fundaj, aos poucos fui desen-

volvendo a visão interdisciplinar. Com efeito, a Profa. Graziela, recentemente falecida e a quem presto aqui sincera homenagem, teve grande influência nessa postura, iniciada mediante o contato com os dados educacionais produzidos na instituição em que ela trabalhava e que, com entusiasmo, disseminava nas suas aulas. Tais dados, relativos à cobertura escolar, ao desempenho dos alunos, ao fluxo escolar, à formação docente, entre outros, passaram a trazer elementos substanciais sobre a realidade na qual estávamos inseridos, a apontar alguns desafios.

A Psicologia, por ela apresentada como ciência que buscava entender o comportamento humano, privilegiava as contribuições dos fundadores da psicologia experimental. A educação escolar, por sua vez, era discutida como problema nacional, especialmente no que diz respeito às dificuldades de acesso ao sistema de ensino por parte de crianças, jovens e adultos. Era o mote que a geração que eu integrava precisava para se situar na sociedade e procurar nela intervir de forma mais consciente e não aleatória.

Assim, a Psicologia, nas suas diversas vertentes, orientou o início da minha formação profissional desenvolvida no âmbito educacional no Curso de Pedagogia da Fafire, no qual fora aceita no final dos anos 1950 e onde encontraria um rico clima de debate acadêmico no que concerne a essa ciência, animado sobretudo por Zaldo Rocha, psiquiatra infantil de renome à época, e, no que diz respeito à educação, pela reflexão sobre as suas dimensões filosóficas e pedagógicas. Aqui

ganham destaque as contribuições de Zeferino Rocha, mais tarde psicanalista; de Maria Antônia MacDowell, sempre envolvida em questões de políticas educacionais; e de Paulo Rosas, psicólogo que teve papel importante em diversas iniciativas de formação de pesquisadores na área da Psicologia, inicialmente na orientação educacional e, mais adiante, como autor da proposta e responsável pela instauração da pós-graduação na área das Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de cuja experiência inicial no Instituto de Ciências Humanas (ICH) tive a oportunidade de participar.

Não obstante, a indicação feita pela Juventude Universitária Católica (JUC), em 1963, para dar sequência à minha formação profissional na França com uma bolsa concedida pelo Comité France Amérique Latine, foi na área do Planejamento Educacional, vertente que ganhava visibilidade no debate sobre o papel da educação no desenvolvimento social e econômico que caracterizou o período pós-guerra e que se institucionalizava na região Nordeste mediante a criação da Sudene. E foi durante esse curso no exterior que vivenciei uma primeira experiência interdisciplinar que compreendia desde a composição da turma e dos grupos de estudo até a própria grade de formação e o trabalho final. Desse modo, expus-me, no IRFED, a uma literatura especializada – até então por mim desconhecida – nas áreas da demografia, economia, estatística e planejamento econômico, áreas de difícil domínio cujos responsáveis, entretanto, estavam abertos ao diálogo com as Ciências Humanas e Sociais. Exemplo disso foi a leitura obrigatória por parte dos alunos do livro

*Tristes tropiques*, de Lévi-Strauss, cuja discussão envolveu economistas, estatísticos, geógrafos, urbanistas, sociólogos, educadores e antropólogos, requerendo de uns e outros a formulação de argumentos fundados na abordagem do problema sob os diversos ângulos e perspectivas.

Outra experiência foi a minha vivência na pós-graduação *stricto sensu*, que mesclava sociologia, psicossociologia e educação, iniciada em 1964 no estágio com Otto Klineberg, psicólogo social renomado da Universidade de Columbia e professor da Universidade de Paris, na pesquisa sobre estudantes estrangeiros na França, de cuja construção participei com resultados que muito me impressionaram, tendo em vista a importância que ganhava a referência nacional. Tão rica ou mais foi a vivência no Centre d’Ethnologie Sociale et de Psychossociologie, dirigido por Paul Henry Chombart de Lauwe, meu orientador entre 1964 e 1972, que me introduziu na vida científica francesa mediante a participação, desde outubro de 1964, no Seminário *Évolution de la vie sociale*, realizado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, assim como na participação efetiva que pude ter na vida acadêmica do Centre d’Ethnologie Sociale et Psychossociologie, em cuja biblioteca, aliás, redigi a tese de doutorado.

Não pode deixar de ser mencionada a formação obtida entre 1971 e 1972 junto ao Laboratório de Sociologia da Educação, dirigido por Vivianne Isambert-Jamati, nos seminários semanais que promovia e que se mostraram de grande valor na abordagem crítica da educação, perspectiva que findei por imprimir à tese de doutorado sobre *Aspirations à l’éducation*: le

conditionnement du modèle dominant, publicada pelo Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), em 1976, com patente perspectiva interdisciplinar.

Esse interesse a acompanhou em toda a sua trajetória de pesquisadora?

A vivência em Paris foi marcante e orientou toda a minha trajetória acadêmica posterior, de modo que as experiências de pós-doutorado foram escolhidas em função dessa tônica. Nesse sentido, em 1983, escolhi a Universidade de Bremen, Alemanha, pela possibilidade de poder manter interlocução com a psicologia, a psicologia social, a sociologia e a filosofia, com ênfase na teoria crítica da Escola de Frankfurt, que caracterizava o grupo dirigido por Thomas Leithäuser na abordagem dos processos de socialização, desenvolvida no Departamento de Psicologia, e que me deu lastro para o estudo do docente universitário, e, mais adiante, do docente da educação básica. A ida para Londres em 1991 foi determinada pelo contato com pesquisadores do Institute of Education e da London School of Economics and Social Sciences e explorou o debate sobre política educacional e sobre a sociologia das profissões, tendo Michael Burrage como principal interlocutor. Nessa mesma perspectiva, explorei as oportunidades oferecidas pelos departamentos de Sociologia e de Educação da USP e também da Universidade de Brasília. Em todos os lugares em que tive experiências de formação profissional e de intercâmbio acadêmico, eu procurava me inserir no debate em curso, que tanto era especializado como era

de natureza interdisciplinar, o que certamente enriqueceu o olhar sobre os problemas que elegi para aprofundar de forma sistemática, ensejando, conseqüentemente, tecer relações interdisciplinares e interinstitucionais, postura que mantive ao longo da minha vida profissional.

A emergência do Movimento de Cultura Popular (MCP) na cidade do Recife, as experiências de Paulo Freire no SEC/UR e o trabalho de grupos que contribuíram para a construção do Sistema Paulo Freire ocorreram no seu tempo e experiências de estudante universitária. Foi, também, um tempo de aproximação e vivência com Paulo Freire. O que nos diria da sua experiência/vivência com Paulo Freire nessa fase inicial do trabalho pioneiro e do tempo fundante de suas ideias e práticas?

A vivência no Movimento de Cultura Popular (MCP), para onde fui convidada em 1961 por Paulo Rosas, foi muito rica sob vários aspectos, principalmente considerando o aspecto de enfrentar o desafio de interferir, de forma inovadora e comprometida, com os anseios da população em relação à educação de crianças, jovens e adultos. Inserida no Projeto Meios Informais de Educação, ação educativa e cultural concretizada em Praças de Cultura, eu procurava conhecer e explorar as experiências desenvolvidas no MCP detendo-me na educação escolar e na área de pesquisa, sendo esta coordenada por Paulo Freire e através da qual germinava a proposta de Círculos de Cultura para realizar a alfabetização de adultos.

Acompanhei, assim, os diferentes momentos da formulação do que ficou sendo conhecido como Método Paulo Freire, tendo participado não somente do levantamento do universo vocabular da população concernida no projeto, no bairro do Poço da Panela, onde se situava o Centro de Cultura Dona Olegari-  
nha, local da primeira experiência de Círculo de Cultura, como também atuei como observadora.

A discussão periódica sobre o andamento da experiência de alfabetização, sua avaliação e redirecionamento em reuniões permitiram o aprofundamento da interlocução iniciada com o exercício de atividades no MCP e conduziram à instauração de uma relação pessoal que perdurou por todo o tempo de vida de Paulo Freire. Na ocasião, impressionava-me o entusiasmo e a alegria que envolvia Paulo Freire ao ouvir relatos dos observadores, quando estes enfatizavam a incorporação por parte dos alfabetizandos, a concepção de homem como ser que produz cultura e a forma como eles a operavam nas discussões das quais participavam. Tais relatos reforçavam o caminho proposto por Paulo Freire e serviram de referência para a instituição de uma forma ativa de alfabetização que parecia exitosa.

Como manteve a comunicação com Paulo Freire durante o período de exílio dele?

Paulo saiu do país quando eu já estava fora há mais de meio ano. Acompanhei o seu calvário pelos jornais, cartas e depoimentos de amigos que chegavam a Paris a partir de abril de 1964. Desde o momento em que saiu para a Bolívia, ele

começou a me escrever regularmente e assim pude conhecer suas vivências e preocupações. Cada carta recebida era logo respondida, uma forma de minorar seu sofrimento de estar sem Elza, sem a família, sem o país que tanto amava. Acompanhei quase semanalmente as suas novas descobertas e os seus desencantos. Os caminhos oferecidos eram explorados sob todos os ângulos e fui apresentada de forma epistolar a muitos dos que, no Chile, lhe deram suporte moral e financeiro, providenciaram a chegada da família e foram colegas de trabalho com rica interlocução. Algumas dessas cartas foram por mim doadas ao Centro Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco, por ocasião de sua fundação, em 1995.

De minha parte, procurava difundir o pensamento educacional de Paulo Freire, sendo envolvida nas tratativas para a publicação, pela editora Maspero, do seu livro *Educação como prática de liberdade*. Ao mesmo tempo, contrapunha a contribuição de Paulo Freire ao que se discutia na época em Paris sobre educação escolar e sobre neocolonialismo, com destaque para Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, com os *Herdeiros*, e Franz Fanon e Albert Memmi, respectivamente, com os textos *Condenados da terra* e *Retrato do colonizado, precedido do retrato do colonizador*. Esses últimos textos foram, mediante compra conjunta por Almeri Bezerra de Melo e por mim, enviados para o Chile em meados de 1965.

As suas andanças pelo mundo me eram comunicadas via cartas e textos, e, mais adiante, pelo reencontro em Paris e em Genebra no início dos anos 1970. De vez em quando, Paulo vinha a Paris e nos encontrávamos para jantar um spaghetti,

forma de evitar cardápios pouco afeitos a seu paladar. Também fui visitá-lo algumas vezes em Genebra. Eram ocasiões de rica troca da qual Elza participava ativamente, inclusive na discussão da minha tese.

Como mencionei, essa interlocução ocorreu até o final de sua vida com encontros, agora com a participação de Nita, sua segunda esposa, em São Paulo e em Recife, sobretudo por ocasião dos períodos em que estive à frente da gestão da Secretaria de Educação do Estado, a convite do governador Arraes.

Com a anistia, houve o reencontro com ele no trabalho de assessoria à sua gestão à frente da Secretaria de Educação de Pernambuco. O que destacaria nos campos da educação e da gestão?

Em uma conjuntura permeada pelo debate sobre a construção da democracia e da cidadania, o pensamento educacional freireano ganhava naturalmente espaço na definição de políticas educacionais de estados e municípios sem que houvesse uma relação direta de causa e efeito. É possível afirmar, desse modo, que, em ambos os períodos da minha gestão na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, houve também influência de Paulo Freire, com importantes nuances a destacar. Ou seja, essa influência se deu tanto nas formas de gestão, que privilegiavam a ação colegiada em todas as instâncias da Secretaria e a participação da sociedade na formulação de políticas educacionais – a exemplo dos Fóruns Itinerantes de Educação e das Reuniões Interativas – como

também na formulação das propostas pedagógicas submetidas a debate, referenciadas na realidade vivida.

Assim, no período 1987-1990, ao mesmo tempo em que Paulo Freire acompanhava e orientava as discussões sobre a tônica dada às iniciativas de educação de adultos, especialmente aos Círculos de Educação e Cultura instituídos na relação com o mundo do trabalho, seja na sua face sindical, seja na dimensão profissional, a sua presença era receada por muitos professores que o percebiam como ameaça ao desenvolvimento de seu próprio trabalho docente. Exemplos podem ser trazidos do processo de capacitação dos candidatos à seleção interna de educadores de apoio, função criada visando o desenvolvimento de uma proposta de trabalho pedagógico coletivo de docentes baseada na instituição de uma dinâmica voltada à aprendizagem efetiva dos alunos em situação escolar similar, de escolas espacialmente próximas.

O caminho da capacitação então proposto tinha como ponto de partida a observação, durante quatro semanas, da dinâmica pedagógica vivenciada na escola em que o docente trabalhava. A análise da realidade escolar identificada trazia elementos inesperados que precisariam ser enfrentados em uma proposta coletiva, democrática, organizada de modo a assegurar a aprendizagem de qualidade dos alunos. Sem muito entusiasmo e mesmo com temor de consequências individuais, alguns docentes atribuíam a proposta à influência pedagógica de Paulo Freire, alimentando resistências, sobretudo no final de 1988.

A assessoria prestada por Paulo Freire na nossa segunda gestão, entre 1995 e 1998, não mais suscitava reações extemporâneas, uma vez que a tônica de sua gestão na Secretaria Municipal de São Paulo já era conhecida. Nesse período, não somente as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos e do Programa de Escola Rural Ativa (voltado para melhorar a qualidade do ensino em classes multisseriadas das escolas do campo) foram por ele acompanhadas, como também programas mais amplos por meio dos quais a ação educativa tinha proeminência e envolvia outras secretarias do governo, como o Programa de Apoio Sustentável da Zona da Mata Pernambucana (Promata). Tais experiências propiciaram a Paulo Freire a compreensão da dimensão e complexidade dos elementos implicados em ações educativas promovidas por governos estaduais, o que foi objeto frequente de discussões em reuniões e conversas de que participava.

Cabe destacar que, em um e outro período, Freire e sua disposição à escuta impressionava aos que com ele trabalhavam diretamente; e de como essa escuta alimentava a interlocução que ele estabelecia com alfabetizadores e alfabetizandos, havendo registro de depoimentos a respeito de sua sensibilidade de ouvir e de incluir esse conteúdo nas propostas de ações que ajudava a formular. Considero, portanto, que foi muito enriquecedor para os educadores e gestores da Secretaria o diálogo estabelecido em torno da educação de jovens e adultos e de políticas educacionais com Paulo Freire, durante o período em que ele atuou como assessor.

Além disso, há um legado dele que continua contemporâneo: a compreensão de que o debate sobre a educação de jovens e adultos comporta pelo menos três dimensões, a primeira dizendo respeito à amplitude da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de que ela não pode ser concebida como algo restrito à alfabetização em si, posto que precisa atender às características do mundo contemporâneo. Nesse sentido, é igualmente necessário reconhecer que jovens e adultos, aos quais foi negado o acesso à escola no momento adequado, têm direito a pensar de forma organizada a sua vivência mediada pelos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade.

A segunda dimensão refere-se à formulação de políticas de jovens e adultos vinculadas a projetos de desenvolvimento econômico e social, dada a observação da persistência do aprendizado da leitura e da escrita entre jovens e adultos que anteveem a possibilidade de progredir na escolaridade e de relacioná-la ao que fazem cotidianamente.

A terceira dimensão diz respeito à importância das políticas de educação de adultos contemplarem a formação e a atualização dos profissionais responsáveis por assegurar a aprendizagem crescente dos jovens e adultos.

O seu ingresso no magistério da Educação Superior na UFPE ocorreu em 1968, período em que o país mergulhava em um dos regimes mais autoritários de sua história. Como era ser docente de uma universidade nesse período em que os pesquisadores foram chamados a enfrentar os cerceamentos à liberdade de pesquisa e de cátedra?

É importante lembrar que 1968, além de ser o ano em que os mecanismos repressivos foram consolidados, e por mais que a UFPE e as demais Universidades tenham criado ativos serviços de controle e vigilância da ação docente e estudantil, é, também, o ano da Reforma Universitária, que contraditoriamente constitui um marco para a universidade que foi sendo construída desde então. Vale lembrar que a legislação então elaborada não conseguiu deixar de considerar aspectos trazidos pelos debates sobre a da Reforma Universitária, promovidos pela UNE na Bahia (em 1961) e no Paraná (em 1962), sistematizados no *Documento UNE: luta atual pela reforma universitária*, de dezembro de 1963, condensada na fórmula “Universidade para quem?” e mantendo-se como referência para as discussões que se estabeleciam.

Desse modo, desde a instituição, pelo Governo Federal, do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, com a participação de especialistas brasileiros convocados para apresentar uma proposta de reforma universitária (consolidada na Lei nº 5.540/1968), a comunidade acadêmica da UFPE resistiu na defesa dos avanços obtidos naquela discussão do início da década. São assim reafirmadas posições em torno da demo-

cratização da gestão e da docência, da ampliação do acesso estudantil a estudos superiores, do atrelamento do conteúdo da formação oferecida pelos diferentes cursos e das pesquisas desenvolvidas aos problemas do país. Vale lembrar que a fórmula “Universidade calcada na produção do conhecimento” ganhou respaldo no Parecer nº 977/1965, da lavra de Newton Sucupira, professor da UFPE que normatizou a pós-graduação no Conselho Federal de Educação, tornando-se referência para as iniciativas institucionais.

Com efeito, tal parecer deu novo formato à universidade que, ao lado da tradicional formação profissional, deveria promover a pesquisa nas diversas áreas e, para isso, precisaria organizar-se de modo a dispor das condições necessárias à produção do conhecimento em nível de pós-graduação, patamar de formação que passa a ser estabelecido para seus docentes. Parece-me que esse foi um dos focos de atuação dos docentes da Universidade Federal de Pernambuco no período autoritário, caracterizado pela promoção de iniciativas, as mais diversas, de formação pós-graduada, inicialmente dos seus quadros, via cursos de especialização, e logo a seguir de cursos de mestrado e de doutorado, para o que contou com o apoio da Sudene e de muitas outras instituições, inclusive internacionais.

Assim, em concomitância com a vigilância constante das forças repressoras do aparato do governo, em que os docentes da UFPE procuravam formas alternativas de linguagem, indicação camuflada de leituras e disposição para manter a crítica ao cerceamento da atuação universitária de professores e estu-

dantes, foi notória a exploração das brechas existentes. Muitos projetos inovadores de formação e de organização universitária foram experimentados, principalmente na moldagem das propostas de pós-graduação *stricto sensu* nas diferentes áreas, na perspectiva de institucionalizar uma universidade baseada na produção do conhecimento.

Nesse processo, muita energia também foi mobilizada para que a estrutura de produção do conhecimento associasse formas de ampliação do acesso e permanência do alunado e de democratização da organização e da gestão institucional, perspectiva que foi se aperfeiçoando durante todo o período de redemocratização do país. Vale anotar alguns debates importantes relacionados à escolha de reitor, ao perfil docente e sua profissionalização, à criação de formas de apoio estudantil (dentre as quais mencionam-se a moradia e o restaurante universitários) e à própria criação da associação de docentes.

Desse modo, além de não ter tido, como outras universidades, a prática de denunciar professores aos órgãos de segurança, a UFPE teve o cuidado de proteger aqueles que estavam sob a sua mira, lutando inclusive pelo respeito aos resultados dos concursos realizados para docentes, conforme inúmeros depoimentos disponíveis. Isso criou um clima de confiança institucional que tornou produtiva a ação docente em tempos tão difíceis, ao lado do perene cuidado para escapar da repressão instituída.

A universidade pública, após um período de avanços significativos na sua expansão, propostas de projetos sociais e exercício da gestão democrática, voltou a ser atacada desde 2015. O que diferencia os ataques sofridos nos anos 1960/1970 com o que se vive no Brasil pós-2015?

A principal diferença parece-me residir no fato de que, durante o período autoritário, tendo em vista o projeto de modernização do país, a dinâmica universitária, embora sob intensa vigilância, encontrou espaço para a construção de propostas, inclusive de recuperação do percentual de financiamento público da educação, por meio de muita luta, é verdade, com greves de estudantes e de professores e movimentos de democratização da gestão, explorando a autonomia universitária. No que concerne à pós-graduação, foi um período no qual as instituições de fomento que lhe dão suporte – Capes e CNPq – puderam, com muita luta e raramente dispondo dos recursos necessários, se organizar de modo a impulsionar e sedimentar a qualidade da formação e da produção do conhecimento com ação planejada, consolidada nos planos nacionais de pós-graduação coordenados pela Capes, enquanto que, na atualidade, há um esforço deliberado do governo de destruir o que foi construído durante 30 anos, especialmente em termos de financiamento de suas complexas atividades.

É possível resumir em poucas palavras o que aconteceu com a universidade nos períodos indicados: no primeiro, entre 1960-1970, houve resistência, luta e construção dos alicerces de uma universidade comprometida com os ideais democráticos e voltada para compreender, servir e interferir na reali-

dade em que estava inserida. No segundo período, pós-2015, inicialmente houve apoio à continuidade do que fora construído, embora com bem menos recursos financeiros, e, a partir de 2019, houve a instauração de um nítido processo de destruição da especificidade das atividades universitárias forjadas no exercício da autonomia, principalmente na pós-graduação. Esta, além de sofrer drástica diminuição do aporte de recursos financeiros, viu os órgãos responsáveis pela sua manutenção, avaliação e desenvolvimento, como Capes e CNPq, terem redefinido, sem qualquer discussão prévia, suas atribuições essenciais – como a dinâmica dos processos avaliativos, responsável pelo seu crescente padrão de qualidade.

A restrição financeira imposta pelo governo às universidades anuncia para breve a desestruturação de serviços essenciais e o encolhimento das ações que lhes são inerentes. Por outro lado, o desrespeito às regras democráticas que regem a escolha de seus dirigentes tem trazido muita tensão na convivência universitária, desviando-a de focos essenciais da sua destinação.

Quais as perspectivas para a universidade brasileira superar mais uma crise?

A universidade brasileira vem se repensando, valendo assinalar o rico processo de discussão sobre a educação superior desencadeado pelo Ministério da Educação via seminários, em 2003, e ampliado por intermédio do diálogo estabelecido com instituições de educação superior, comunidades acadêmicas, entidades da sociedade civil, empresários, trabalhado-

res e movimentos sociais, mediante documentos que foram produzidos em 2004 e sistematizados em 2005. O resultado desse debate conduziu à formulação de um projeto de lei que, embora não votado, transformou-se desde então em orientação para aproximar a universidade dos impasses sociais e econômicos que caracterizam o país.

Cogitar, todavia, perspectivas para a universidade pública enfrentar a atual crise é tarefa difícil, sem considerar que qualquer iniciativa proposta tem a ver com o lugar que ela ocupará no projeto de país a ser homologado no próximo escrutínio eleitoral cuja concretização dependerá do necessário apoio financeiro e administrativo que obtiver do MEC e das entidades responsáveis pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Em qualquer projeto que se imponha, no entanto, há um legado a defender e a preservar, moldado no exercício da autonomia acadêmica nos últimos anos que se vê acrescido de sua atuação no período iniciado com a pandemia.

Com efeito, a universidade pública, nas diversas regiões do país, apesar das dificuldades das quais tem sido vítima e da falta crescente de apoio institucional, continuou a encontrar espaço para tomar iniciativas relevantes em nível local, sobretudo em áreas particularmente desafiadas como as da saúde, educação e tecnologia. São notórios os impactos de tais ações no desenvolvimento de conhecimento e de ferramentas para a sua disseminação, que, no limite, conduziram à experimentação de novas formas de atendimento educacional, hospitalar e ambulatorial da população, por exemplo. Nesse sentido, uma nova dinâmica vem sendo instituída, seja indicando ou

provido suporte tecnológico para a realização de atividades educacionais e acadêmicas de forma remota, seja desenvolvendo estratégias de apoio às áreas da saúde e educação. Isso tem motivado aprofundar a ação interdisciplinar ao explorar a tônica que tem caracterizado o desenvolvimento e a aplicação do conhecimento na atualidade.

Assim, além de incorporar esses legados recentes e aqueles produzidos ao longo da sua história, cabe a essas instituições continuar a formular projetos que envolvam os seus diferentes segmentos e a sociedade civil, a fim de atender a requerimentos sociais contemporâneos, como também aqueles provin- dos da própria produção do conhecimento nas diversas áreas, continuando, portanto, a luta para assegurar o perfil de universidade comprometida com as demandas da sociedade.

Que papel tem desempenhado a universidade brasileira para a democracia e a democratização do saber nas últimas décadas?

A luta pela democracia tem sido uma constante da universidade brasileira, consubstanciada principalmente na defesa da ampliação do acesso, na oferta de formação de qualidade referenciada socialmente, no exercício da gestão democrática em todos os níveis institucionais e no esforço para socializar os resultados da sua produção científica. Nesse processo, avanços foram observados em relação a todos esses aspectos.

Embora ainda feita predominantemente por instituições privadas, que recebem 75% dos alunos, a matrícula no ensino superior hoje atinge, conforme dados do Inep de 2019, 19,6% da população de 18 a 24 anos. Vale lembrar que esse percentual era apenas de 1% no início dos anos 1960, o que deu substrato às críticas constantes do *Auto dos 99%*, formulado pelo Centro de Cultura Popular (CPC) da UNE. Por outra parte, algumas medidas vêm qualificando a ampliação do acesso, como o sistema de cotas experimentado desde o início dos anos 2000 e instituído legalmente em 2012, pela Lei nº 127. Podem ser apontadas, igualmente, ações de assistência estudantil destinadas a dar suporte à permanência dos novos segmentos sociais, tais como moradia estudantil, auxílio transporte, dentre outros, e também de formas de financiamento, a exemplo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni).

No que concerne à formação de qualidade, sobretudo a partir de meados de 1990, foi criado o sistema de avaliação do Ensino Superior, destinado a acompanhar e suscitar a elevação dos níveis de qualidade de formação observados, inicialmente via o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, e, a partir de 2004, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Para tanto, o esforço destinado a promover formação pós-graduada em todas as áreas e dotar pessoal com titulação compatível ao exercício universitário tem alimentado os sucessivos concursos públicos para docentes, abertos em concomitância com a expansão de matrículas observada, sobretudo a partir de 2004. Por outro lado, a avaliação da formação oferecida e da produção

científica desenvolvida tem sido uma marca dos programas de pós-graduação, iniciada em 1976 e a cujo desmantelamento que se está assistindo no momento constitui uma atividade a ser recuperada com urgência.

Quanto à gestão democrática, há inúmeras experiências em curso, quase todas geridas por reitores provindos de indicação baseada em consulta pública institucional que têm incentivado a vivência colegiada em todas as instâncias, com êxitos evidentes no comprometimento profissional e social crescentes.

Por outra parte, vale destacar que as universidades, e com certeza muitos dos seus integrantes, foram presenças ativas no estabelecimento de legislação educacional decorrente da Constituição Federal de 1988, de cuja construção muitos foram atores destacados, especialmente nos debates sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1996 e na sua implementação.

No que toca à socialização do conhecimento produzido pelas universidades nas diferentes áreas, assinala-se o compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica, tanto pela oferta de titulação docente como de formação continuada de professores. Ganha destaque nessa matéria a instigante interlocução com instâncias responsáveis pela tarefa de assegurar políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores, a exemplo da Capes, que, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituiu a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (Decreto nº 6755/2009).

É evidente que foram apontadas somente algumas iniciativas, cujo efeito multiplicador é claro em si, e aquelas propiciadoras da criação de dinâmicas institucionais democráticas inovadoras.

Professora, a senhora foi Secretária Estadual de Educação em duas gestões do governador Miguel Arraes de Alencar (1987-1990 e 1995-1998), período caracterizado pelo fim do Regime Militar (1964-1985) e pela instalação de uma nova ordem política no país, inaugurada pelas lutas sociais pela redemocratização, que tem na Constituição de 1988 um marco fundante, e que ficou conhecido como o período de maior estabilidade democrática que conheceu a instável república brasileira. Que desafios enfrentou na educação pública estadual naquelas duas gestões e quais perduram desde que você foi secretária?

Os desafios eram e continuam inúmeros. Abrangem tanto a cobertura escolar quanto a situação das escolas, a qualidade do ensino oferecido, a formação e recrutamento de professores e a gestão das escolas e da Secretaria, incluindo o relacionamento com os municípios. Importa assinalar que havia disposição do Governo do Estado de “discriminar em favor dos despossuídos” e de encaminhar suas ações e gastos principalmente em áreas fundamentais para o exercício da cidadania, dentre as quais a de educação, reconhecida como instância que auxilia na organização do pensamento frente à realidade e à superação do senso comum.

Importa dizer que a política educacional de ambos os períodos da gestão foi formulada a partir de debates públicos sistemáticos com o setor educacional e com a sociedade, por intermédio dos Fóruns Itinerantes de Educação, de edição semestral, realizados nas sedes das Diretorias Regionais de Educação (Dere), tendo como referência a discussão que se travava em nível nacional a respeito dos rumos da educação do país. Assim, teve como diretrizes, respectivamente, a generalização do Ensino Fundamental com qualidade e a progressiva extensão do Ensino Médio, a valorização do trabalho do educador e a democratização do processo de gestão escolar e da gestão e execução da política educacional. A perspectiva era motivar a construção de um horizonte que contemplasse tanto o interesse das camadas populares como o desenvolvimento social, econômico, científico e tecnológico do país.

Desafio importante e cheio de tensão foi discutir o entendimento de que a gestão das instâncias educacionais e das escolas não eram uma forma de conservação do poder de grupos políticos locais ou regionais, motivo pelo qual a adoção de critérios relacionados à educação deveria nortear a escolha dos seus dirigentes. De forma correlata, não foi fácil o debate sobre o papel a ser desempenhado pela escola como lugar de ensino e aprendizagem e de exercício de cidadania, razão pela qual a sua dinâmica deveria se pautar na oferta de um ensino de qualidade ministrado por professores qualificados, recrutados mediante concursos públicos. Muita energia foi gasta principalmente na primeira gestão em relação a esse aspecto, até porque envolvia um processo de convencimento

dos tradicionais “donos” dos 7 mil cargos em princípio disponíveis a cada nova gestão. O resultado não foi o desejado, mas muitos políticos começaram a descobrir critérios mais compatíveis com o exercício da função educativa para balizar a indicação de seus “afilhados”, que passou a ser objeto de debate nos partidos.

Na dinâmica desse processo, foram experimentadas oito formas diferentes de indicação de diretores de escola, incluindo a eleição direta, quando a escola conseguia se organizar de modo convincente. Essa, aliás, foi razão para a gestão da Secretaria de Educação ser considerada apenas participativa, e não democrática.

A participação dos professores e servidores em todos os níveis de gestão mediante ação colegiada foi certamente uma marca da gestão no período, o que permitiu a circulação frequente de informações e alargamento da compreensão sobre a complexidade que necessariamente envolve a gestão de políticas educacionais.

Aliás, desafio importante foi efetivar formas de valorização do professorado dadas as restrições financeiras, situação que provocou insatisfação e se manifestou de forma contundente por meio de greves de longa duração. Não obstante, avanços foram alcançados com o estabelecimento de plano de cargos e salários organizado em torno dos níveis de formação obtidos, objeto também de muita resistência, e depois de reconhecimento por parte significativa dos professores, ao compreenderem que o nível de formação passou a ser

contemplado como mecanismo de ascensão na carreira. Um indicador dessa postura foi a crescente busca por cursos de especialização, de mestrado e de doutorado, aprofundando laços com as universidades locais que, por sua vez, incluíram tal ação nos seus planos institucionais.

É importante ressaltar, por outro lado, um legado no tocante à gestão de política educacional compartilhada com os municípios – resultante de longo processo de trabalho conjunto em que responsabilidades conseguiram ser divididas, apesar de importantes resistências político-partidárias.

Como analisa as contribuições da sua gestão à democratização da gestão da educação e da escola?

A questão da gestão democrática no âmbito educacional, em meados dos anos 1980, era importante tema nacional e objeto de inúmeros debates, além de mover algumas experiências, inicialmente na esfera municipal e logo a seguir na instância estadual. No caso de Pernambuco, havia a expectativa de que, no governo Arraes, a democratização da gestão educacional e da escola fosse instaurada a partir de consultas periódicas específicas a diferentes segmentos sociais, o que engendrou um clima de tensão permanente e expresso em diversas formas de manifestação dos professores, como passeatas e reuniões.

Não obstante, foi bem aceito que as políticas educacional e pedagógica fossem construídas e avaliadas nas diferentes sessões do Fórum Itinerante de Educação e das reuniões inte-

rativas, na perspectiva de estruturar uma política de gestão compartilhada com os municípios e em conjuntos de escolas situadas próximas.

Tais processos permitiram aprofundar a compreensão da complexidade envolvida nas decisões a serem implantadas, principalmente sobre o lugar e o significado da escola na dinâmica das relações de poder local estabelecidas ao longo da história. Essa compreensão favoreceu, por outra parte, a experimentação de várias formas de composição de direção (mencionadas anteriormente), o que reverberou positivamente no processo que conduziu à forma atual de indicação de diretores escolares (eleição). O mesmo não pode ser dito em relação às formas de elaboração e gestão das políticas educacionais e de ensino, uma vez que as gestões governamentais que sucederam ao nosso período de gestão privilegiaram o trabalho técnico de grupos ou empresas educativas terceirizadas, silenciando o debate público qualificado que tanto enriquecia a contraposição de propostas a serem desenvolvidas.

A despeito disso, estudos realizados sobre a gestão da educação no governo Arraes têm demonstrado que persiste a demanda por formas colegiadas de gestão, em todos os níveis institucionais, o que indica o reconhecimento da riqueza promovida pelo debate educacional permeado pelo conhecimento disponível, no processo decisório, tal como foi então vivenciado.

Como você vê a dependência crônica de financiamento dos estados em relação à União e o efetivo respeito à autonomia dos entes federativos para formular políticas educacionais?

Essa é uma questão que remete à discussão sobre o federalismo, e, nesse contexto, sobre concentração, centralização e descentralização de políticas, temas candentes de meados da década de 1980 e que foram sendo enfrentados por intermédio da atuação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Com efeito, ambas as instituições têm contribuído para delimitar espaços de autonomia na definição de políticas educacionais e alguns êxitos obtidos podem ser indicados sobretudo a partir de meados dos anos 1990, no âmbito do *Plano Decenal de Educação Para Todos* e do *Pacto de Valorização do Magistério*, cujo marco foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pela União, em 1996. Por meio desse mecanismo de financiamento partilhado entre as três esferas de governo, foram estabelecidos critérios para a redistribuição de recursos vinculados à educação no tocante a salários de professores e a sua formação e ao suprimento das escolas públicas com recursos provindos da rubrica desenvolvimento e manutenção do ensino. É considerado um avanço no financiamento da educação do país porque sistematizou o debate e deu certa previsibilidade e estabilidade à gestão educacional e escolar, ainda que os montantes alocados fossem decididos principalmente pela União.

Processo mais complexo caracterizou a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, tornado permanente em 2020, porque incluía a fixação de teto salarial para professores do Ensino Médio cuja oferta passou a ser prioritariamente assegurada pela esfera estadual, como também abrangeu professores de todo o período da educação básica em exercício nas escolas públicas.

Importa destacar que essas leis constituíram mais uma política educacional que foi sendo construída em concomitância com os debates relacionados à construção constitucional dos tópicos referentes à educação e, em seguida, à formulação da Lei nº 9394/1996, conhecida como LDB, delineada com base na crítica à situação educacional do país e frequentemente diagnosticada como inteiramente insatisfatória para as necessidades contemporâneas da população brasileira.

O aprofundamento da discussão sobre a autonomia dos entes federativos na definição e execução de políticas educacionais continua, no entanto, na dependência da criação do sistema nacional de educação, projeto de lei ainda em tramitação no Congresso Nacional.

Recife, fevereiro de 2022.