

# A (in)sustentabilidade da qualidade e da gestão democrática na educação brasileira

## The (In)sustainability of the democratic quality and management in the brazilian education

Carlos RS Machado\*

**RESUMO:** A qualidade e a democratização da educação são temas recorrentes nos discursos das políticas públicas educacionais. Porém, o conteúdo das preocupações e reflexões a respeito desses assuntos é, sempre, perpassado por concepções conforme o ponto de vista dos analistas, dos atores sociais e dos gestores públicos. Mas, deve ser relacionado aos contextos do debate e ao lugar nos quais se encontra cada ator no conflito por definir seus significados. Para dar um estatuto teórico a reflexão, na trilha de Henri Acselrad (2009) remeto-a “à discussão sobre a reprodução social”, ou seja, à “reprodução no tempo das condições materiais de constituição das relações sociais”. A sustentabilidade das cidades/sociedades está diretamente relacionada à manutenção das diversas identidades socioculturais dos grupos humanos. Semelhante processo ocorre em relação à definição de uma educação de qualidade e à sua gestão. Na primeira parte, apresento uma interpretação do “pano fundo” sobre o qual, as políticas educacionais e os temas se desenvolvem na atualidade. Na segunda, discuto a qualidade e a gestão relacionado-as aos projetos, utopias e valores em conflito, referido as classes e aos projetos de sociedade. Portanto, o conteúdo da qualidade e a gestão, deveria ser relacionado a sustentabilidade do que, porque e para quem? Tal questão é desenvolvida ao final, seguido de comentários finais.

**Palavras-chave:**  
(in) sustentabilidade,  
qualidade  
e gestão  
democrática

## I ntrodução - A sustentabilidade e o conflito na cidade/sociedade

A questão educacional, assim como a ambiental, sendo “intrinsecamente conflitivas” se coloca como desafio aos “pesquisadores” e aos “formuladores das políticas”, no sentido de, em seus estudos, suas pesquisas e na implementação

das políticas, considerarem os diferentes agentes e discursos sobre os temas em foco. Por isso, no que diz respeito à educação, mais especificamente no tocante à qualidade e à democracia, dever-se-ia inserir os conflitos na análise e na diferenciação dos diferentes projetos, seja de transformação, adaptação ou manutenção da atual sociedade “realmente existente”.

Sendo assim, em estudo da educação em cidades do extremo sul do Brasil, pretendemos explicitar os diferentes discursos, projetos e agentes envolvidos e relacionados ao contexto dos embates, a partir da explicitação e publicitação de diferentes conflitos/embates em torno do tema – educação. Neste trabalho, apresento o pano de fundo teórico que está orientando a coleta de material (já realizado), e sua sistematização e organização para socialização e debate público em 2012<sup>1</sup>.

Desse modo, ao tratar da sustentabilidade, dever-se-ia considerar a “sustentabilidade das práticas espaciais, ou seja, das formas sociais de apropriação do espaço-tempo”, em sua relação com outras práticas identificadas a partir dos conflitos decorrentes da articulação complexa referida por Acselrad (2004, p. 9). Tais práticas, sejam as vivenciadas entre as classes, nos processos de trabalho, na transformação da natureza ou ainda nas concepções produzidas como explicativas das coisas e das relações, articulam-se a determinada forma instituída de apropriação dos bens materiais e simbólicos, produzidos em sociedades por determinados grupos sociais em detrimento de outros. Isto porque “estas não existem a não ser em relação umas com as outras” (ACSELRAD, 2009, p. 296)<sup>2</sup>; e como construção social supõe “uma disputa de legitimidade entre as diferentes práticas no que se refere à sua classificação em ‘sustentáveis’ ou ‘não sustentáveis’” (p. 296). As políticas, por sua vez, conforme Acselrad (2009), designariam “o processo subjacente a todo o conflito”, já que envolvem a “questão da distribuição do poder sobre o território, seus recursos e localizações” e como processos “socioecológicos estabilizam e instabilizam lugares e grupos sociais” (idem, p. 297).

No entanto, isso dependerá da força destes grupos de imporem suas perspectivas sobre os demais grupos e setores sociais. Portanto, a sustentabilidade ou a insustentabilidade da política seria relacionada à questão de “determinar quem ganha e quem perde no processo de mudança socioecológica” (SWYNGEDOUW apud ACSELRAD, 2009). Dito de outra forma: o que é sustentável para uns poderá ser insustentável para outros; e, no processo do quem ganha ou quem perde. No mesmo sentido, se relacionarmos tal reflexão à educação e à formação das gerações atuais como disciplinarização e doutrinação para a reprodução das relações sociais, na

1 Nas cidades do Rio Grande e São José do Norte, tal estudo está sendo realizado com seus orientados e colaboradores nas disciplina de Políticas Públicas de Educação. A partir da coleta de “problemas/conflitos” das cidades de Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul, além de São Jose do Norte, pelas/os acadêmicos/as de Pedagogia UAB/FURG (2011-1 e 2012-1) semipresencial.

2 A relação de uma população ribeirinha ou de uma comunidade indígena com um rio é diferente, por exemplo, da relação que tem um engenheiro, empresário ou um grupo econômico que quer transformar o rio numa fonte de energia, através de uma hidrelétrica. Para uns, a manutenção do rio como está garantirá suas vidas, fontes de alimentos e de transporte; para outro, pelo contrário será a transformação do rio através da construção da hidroelétrica que lhes garantirá riqueza, lucros, advindos da energia daí gerada.

perspectiva hegemônica<sup>3</sup>, a mesma seria sustentável, e sua qualidade deveria ter uma gestão visando tais finalidades; por outro lado, seria insustentável na perspectiva da *democracia sem fim* (SANTOS, 1998), com vistas à produção de novas relações sociais, baseadas em valores solidários, da superação da desigualdade, da miséria e da injustiça social e ambiental.

## O pano de fundo da educação atual na história brasileira

No Brasil, durante o período colonial (de 1500 a 1822), a educação pública e formal, desenvolvida por jesuítas para os filhos dos senhores coloniais, donos dos engenhos, nos centros principais (São Vicente, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, etc.) em seminários ou escolas avulsas nas Igrejas. Apenas com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, é que se criam faculdades (de medicina, engenharia e direito) na, então, sede do reino, perante a necessidade da construção de estradas e da disponibilização de médicos para a família real. Se na Europa, as classes dominantes constituíram sistemas educacionais e de ensino, com vistas a produzir consensos<sup>4</sup> na relação entre as classes, através da educação, no Brasil, tais consensos não eram necessários, pois a dominação era exercida diretamente pela força, ou seja, através da escravidão e pela pobreza, pelos jagunços e as forças militares.

Como disse Florestan Fernandes (1991), aqui, a repressão e as balas garantiam a dominação e a exploração pelas classes dominantes e a “sufocante opressão que enfia a subalternização e a capitulação na cabeça dos oprimidos”. Ao longo do processo histórico, as classes dominantes no passado e agora, através de seus descendentes, preservaram como requisito de seus privilégios e a mentalidade da submissão passiva ao colonizador, no caso as classes dominantes portuguesas até 1891 (Proclamação da República); e depois, as elites dos centros mundiais e aos seus “modelos” econômicos e políticos. Se no período colonial, eram os “escravos” os inimigos da ordem, o terror das famílias, com a “imigração e o acesso do homem pobre e livre” ao mercado de trabalho, o colono e o operário tomaram o lugar daqueles, que foram relegados à exclusão social, às favelas, e a empregos mal remunerados. Prevalecia o “cortar o mal pela raiz” (FERNANDES, 1991, p. 11).

“O motor da luta de classes não rebentava de baixo para cima, disparava de cima para baixo. A greve não era uma “questão social, mas uma ‘questão de polícia’ (não só em 1910, mas ainda, no Estado novo e com a ditadura militar, até os nossos dias)” (FERNANDES, 1991, p. 11).

3 Karl Marx, em “Ideologia Alemã” destaca: “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual [...]. No entanto, não queremos dizer com isso que tais ideias dominantes sejam as únicas, pois existem as dominadas, e a coerção ou imposição se faz necessária, certamente, porque há quem não as aceite como a única legítima” (2011, p.30, capítulo III).

4 Antonio Gramsci refere-se a duas formas de dominação: a coerção (via violência, repressão, ditaduras) e o consenso (via convencimento, propaganda, doutrinação, etc.). Mais informações, em <http://pt.wikipedia.org/> (WIKIPEDIA, 2011).

Na República Velha (1892 - 1930), a mesma atitude de descaso predominou, ou seja, a educação pública não foi prioridade dos governantes. Se no período imperial, como no colonial, a educação era considerada marginal e, nesses termos, o apoio do Estado no império se restringia ao financiamento da educação dos filhos das classes abastadas e das elites políticas; às classes trabalhadoras e aos pobres, a solução foi radical: “negar o espaço da educação escolar aos excluídos, aos oprimidos, aos trabalhadores” (FERNANDES, 1991, p. 11). Sendo assim, estabeleceu-se uma política sistemática de circunscrever o mundo da escola às elites das classes dominantes e de excluir a massa da população da escolaridade obrigatória, mera exigência constitucional (idem, 1991, p.12). Nos anos 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, inovações serão incorporadas ao sistema, através das ações do governo, via criação do Ministério da Educação e Saúde, da primeira universidade do Brasil, a USP, e instituições, como o SENAI, SENAC, SENAR, dentre outras que ampliariam o acesso ao ensino nos centros urbanos. Também, incorporou manifestantes de 1922 (tenentes) em seu governo, além de outras medidas para, com isso, “mudar alguma coisa, para manter tudo do mesmo jeito”. O governo de então, simpático aos regimes em constituição na Alemanha e na Itália, investiu na educação, visando produzir patriotas para a nação totalitária. Tanto foi assim que, em 1937, Getúlio Vargas assume como ditador, governando até o fim da II Guerra Mundial (1945).

No período (1945-1964), elaborou-se uma nova Constituição, ocorreram eleições para presidente e demais cargos legislativos e executivos, porém, o debate sobre a democratização da educação se prolongou até 1961, quando emergiu a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas, em 1964, ocorre um novo golpe militar e, com ela recompõe-se o projeto das classes dominantes com apoio e assessoria dos americanos através dos acordos “MEC-USAID”<sup>5</sup> (ARAPIRACA, 1982).

Os movimentos sociais populares e partidos de esquerda levantaram-se, novamente, nos finais dos anos setenta e depois nos anos oitenta, levantaram novamente, as lutas populares e por uma educação pública e democrática para todos. Mas, um conchavo das elites estabeleceu uma transição à democracia pela anistia, pela volta dos exilados, pelo fim da ditadura e por eleições diretas no ano de 82. Nesse período, indicou-se, via colégio eleitoral, para presidente, Tancredo Neves e, como vice, José Sarney. Esse fato fez com que as eleições, que deveriam ocorrer em 88, passassem para o ano seguinte, quando foi eleito Fernando Collor de Melo. Esse, com apoio dos militares e dos meios de comunicação, para se constituir no “caçador de marajás” e, derrotar seus adversários: Lula (PT) e Brizola (PDT).

5 “Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior.” Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)>.

Em 1992, seu mandato foi cassado, pois, além da falácia de “caçador de marajás”, Collor de Melo promoveu medidas antipopulares, como aprisionamento de poupanças, atividades e ações ilícitas que vieram à tona. Mas, as elites no processo de sua desmoralização articularam sua saída, colocando seu vice, Itamar Franco, como presidente e, ao mesmo tempo prepararam o terreno para as próximas eleições, no ano de 1993. Nesse pleito, Fernando Henrique Cardoso (PSDB) governou por oito anos (1994-1998 e de 1998-2002). Nas oposições, seja nos movimentos sociais populares e partidos de esquerda, gestavam-se alternativas que, em 2001, efetivou-se através da eleição de Luis Inácio Lula da Silva (PT), também governou por dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010). Em 2010, novamente, o PT com ampla aliança elegeu Dilma Rouseff (PT) para os próximos quatro anos (2011-2014).

## A qualidade e a gestão educação no último período e perspectivas

Durante a ditadura militar (1964-1989), o debate da qualidade esteve relacionado à teoria do capital humano<sup>6</sup> e à formação de “mão de obra” inserida nos planos de desenvolvimento econômico da ditadura. Com o fim da ditadura, em 1989, com a eleição de Collor de Melo e suas políticas neoliberais, as quais tiveram continuidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a ênfase foi na qualidade relacionada ao Ensino Fundamental. Este foco intencionava os processos de gestão da escola com vistas à redução de procedimentos, de custos e da eficácia na aprendizagem, em semelhança aos processos produtivos empresariais (OLIVEIRA; FELIZ ROSAR, 2002) – a chamada qualidade total. Neste período, produziram-se práticas, valores e procedimentos competitivos no “coração” dos sistemas educativos pelas políticas<sup>7</sup> que foram desenvolvidas (MACHADO, 2004). As diretrizes políticas e educacionais emanavam do Banco Mundial e do chamado Consenso de Washington (1991)<sup>8</sup>. E nesse sentido, se vincularam aos debates internacionais do período, como expresso no documento “Década da Educação” (Joiteng, Tailândia, 1990) e as “Diretrizes da Comissão Econômica para a América Latina” (CEPAL, organismo da ONU), sobre competitividade e formação de mão de obra.

No governo Lula (2002-2010), preponderou um discurso de contraposição à gestão e às políticas desenvolvidas por FHC, de modo que ocorreram mudanças parciais em diferentes campos (social, econômico, político e educacional) e houve ampliação quantitativa do atendimento em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, o governo federal, através do MEC ampliou a “formação” da força de trabalho, visando a uma maior produtividade na exploração da base material<sup>9</sup>, em benefício dos setores hegemônicos e na perspectiva de ascensão

6 Tal teoria argumenta que, quanto mais educação, mais ricas são as pessoas e o país. Portanto, a riqueza, a ascensão social e as mudanças passariam pela educação.

7 Constituem-se como exemplos de políticas e ações desenvolvidas neste governo: a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Professores) e das políticas de *ranking*, visando mensurar e estabelecer indicadores das escolas, universidades e alunos; os incentivos à competição e os repasses de recursos às escolas e, a partir disso, a redução de recursos no ensino superior e a indução à aproximação do setor privado. Tais ações que, ao serem colocadas em prática, induziam os agentes sociais que as implementavam a assumir posturas e práticas competitivas e pró-mercado.

8 Até porque, um de seus funcionários, Paulo Renato de Souza, certamente, parceiro em afinidade intelectual e ideológica, assumiu a gestão da educação no Brasil durante os oito anos de FHC [ver Machado (2004)].

9 A maior produtividade advém da extra-

ção de mais riquezas, da produção de mais bens e produtos, da exploração da natureza e da força de trabalho, a qual é apropriada, em sua maioria, pelas elites brasileiras (bancos, grandes empresas, agronegócio, burocracia, especuladores, etc.).

10 “PISA (Programme for International Student Assessment) is an international study which began in the year 2000. It aims to evaluate education systems worldwide by testing the skills and knowledge of 15-year-old students in participating countries/economies. Since the year 2000 over 70 countries and economies have participated in PISA”. (PISA, 2011).

11 Os fundamentos da inspiração desta hipótese estão nas falas de Roberto Leher (2011), no V EBEM (UFSC).

12 Ver Revista Nova Escola (jan./fev. 2011), Jornal Nacional (maio, 2011), editoriais e reportagens especiais, os quais evidenciam a necessidade melhoria da qualidade da educação para a formação da mão de obra.

13 No Rio Grande do Sul, dever-se-ia acrescentar a Agen-

do Brasil a indicadores educacionais e de riqueza aos rankings internacionais (PISA<sup>10</sup>, etc.). No entanto, em essência, a estrutura educacional brasileira, bem como o núcleo das orientações da macropolítica econômica, mantém-se vinculados ao sistema realmente existente, o capitalismo. Neste sentido, pouco se alterou a estrutura de segregação, de desigualdade na apropriação de renda e de terras, de racismo, de homofobia, enfim, na produção da democracia substantiva e/ou sem fim (SANTOS, 1998).

Entretanto, identifica-se que o objetivo educacional do país, no próximo período, (2011-2012), poderá ampliar o atendimento e a democratização da educação no Brasil. Isso pode ser verificado nas discussões atuais em torno do novo Plano Nacional de Educação (MEC, 2011), na formação da coalizão das elites, através do movimento “Todos Pela Educação”<sup>11</sup>, e nos discursos de determinados setores sociais<sup>12</sup>, bem como nos argumentos principais do recente anúncio (em julho de 2011) das 100 mil bolsas oferecidas pelo governo da então presidenta Dilma (maiores informações disponíveis no site <<http://www.cnpq.br/>>). Em decorrência disso, podemos sugerir a hipótese: a maior democratização do atendimento, da ampliação dos recursos e a melhoria da qualidade para a inovação e a competitividade internacional.

No entanto, o sentido da efetivação da hipótese (ampliação da quantidade), bem como do conteúdo da mesma (qualidade), somente poderia ser verificada nos próximos meses e anos (2011 - 2012). Mas, se podem verificar, pelo menos, três posições nos debates educacionais e relacionadas ao conteúdo desta hipótese: a) uma representada pela coalizão das classes dominantes em torno do movimento “Todos pela Educação”<sup>13</sup>; b) uma segunda, representada pelo PT e pelo MEC, em parte já hegemônica pela primeira<sup>14</sup>, vide a ênfase no PDE (Plano Desenvolvimento da Educação) e no IDEB (Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica) e c) uma terceira, que poderia ser representada pelos atores dos movimentos sociais populares<sup>15</sup> e educacionais (em sentido amplo)<sup>16</sup>, bem como por interlocutores na academia ou por aqueles que desenvolvem experiências no espaço escolar em contraposição àquelas políticas, tanto a governamental como a empresarial.

## Por “outra” qualidade e gestão democrática neste contexto

### *Educação, ensino e qualidade*

O dicionário Aurélio (2007) define educação<sup>17</sup> de diferentes maneiras, bem como o termo ensino<sup>18</sup>. De forma geral, diz-se que as definições de **educação** apresentadas poderiam ser interpretadas como um processo geral

desenvolvido nas sociedades humanas, mas, as que realmente interessariam, em sentido amplo, são aquelas relações educativas vinculadas aos processos que se desenvolvem na escola, na cidade e na sociedade<sup>19</sup>. Já **ensino**, em suas múltiplas definições, parece se referir aos aspectos mais restritos, mas não menos importantes, pois estão vinculados a processos de ensino-aprendizagem em espaços próprios – formais ou informais. Nesse caso, direcionam-se mais concretamente aos processos que são analisados e focados quando se discute a qualidade e a democratização. Portanto, é importante tal diferenciação, já que serão relacionadas à qualidade e à utopia, a partir de realidades concretas (contraditórias e em conflitos) e no contexto da história da educação brasileira (GARCIA, 1977; GADOTTI, 1985; GENTILI, 1995).

Em um projeto de extensão desenvolvido na FURG junto a professores/acadêmicos de cursos pré-vestibulares populares, desenvolvidos em vilas e bairros da cidade do Rio Grande, quando se fala em qualidade, esta é referida da seguinte maneira:

[Para] pensarmos qualidade da educação, deve ter em conta que, estamos pensando algo diferente de qualidade do ensino. A educação é algo mais amplo, é uma relação social e educativa que se desenvolve na sociedade, na família, e também, na escola. Já ensino, é mais relacionado às relações sociais nos espaços educativos, seja, em espaços formais, ou informais. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu início já explicita esta diferença, dizendo que a lei trata da educação escolar (poderíamos dizer: ensino) (MACHADO, et al., 2009, p. 2).

Pensar, por exemplo, “a educação e o ensino de qualidade na educação infantil, seria diferente de, pensar a qualidade do/no ensino fundamental, médio ou superior; ou ainda numa escola da cidade ou do campo. Portanto, cada realidade deve ser levada em conta na construção/definição de qualidade” (MACHADO, 2009).

Finalmente, se a qualidade ou definição de qualidade envolver os participantes do processo educativo (professores/as, alunos/as, comunidade escolar, etc.), “a tarefa exige mais cuidado e exige mais complexidade no processo de aferição da mesma” (2009). Com relação a esse aspecto, dever-se-ia incluir, ainda, nesse conceito, os objetivos mais utópicos que se deseja para a educação e o ensino, o que estaria relacionado a uma análise crítica e

da RS2020 e, em Rio Grande, o grupo Aliança e os empresários que se reúnem periodicamente na câmara de comércio.

14 O movimento “Todos pela Educação” é uma coalizão empresarial e de grupos econômicos que se constituiu em torno de um projeto e da agenda da educação para o Brasil. Portanto, a partir dos interesses desses setores e conforme Roberto Leher, tal Projeto e a agenda inspiraram a elaboração do PDE e do IDEB. Tanto é assim que o Governo Federal e o “Todos pela Educação” fazem propagandas semelhantes na mídia sobre essa agenda.

15 MST; Movimento em defesa da Educação Infantil; 10% do PIB em Educação, etc.

16 ONGs populares, como Ação Educativa, etc.

17 Educação, de acordo com a Constituição Federal do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, é o processo formativo que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. In: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS,

Thais Helena dos. Educação. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=250>. Acesso em: 4 abr. 2007.

18 Mais de sete definições para ensino e mais de dez para educação. Ver: Aurélio (2007).

19 Como exemplo, destacamos proposições de senso comum como: “aquela pessoa não tem educação; a educação brasileira vai indo com altos e baixos, aos ‘trancos e barrancos’; devemos melhorar a educação, etc.”.

20 “Existe também uma diferença entre aprender e apreender, embora, nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento, o aprender, do latim *aprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores [...] O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa

à idealização de “outra sociedade e educação”. Sobre a utopia de sociedade e de educação, se for inspirada em Paulo Freire e Florestan Fernandes, partiria de uma crítica da educação e do ensino existente na busca de se construir uma “outra educação” para “outra sociedade”.

A efetivação, no processo de ensino-aprendizagem de criticidade, de produção de sujeitos emancipados, pois participantes de seu próprio processo de aprender e de estudar, e por fim, como resultado, também acederem à Universidade pública, é parte da realização de nossa Utopia. Dizemos parte, pois, uma sociedade com mais justiça social, menos desigualdade, de um Estado de fato gestor e direcionado aos interesses da maioria de seus cidadãos, aberto à participação e a fiscalização pública e popular, transparente, com mecanismos de controle e de revogação dos mandatos dos representantes, além de outros mecanismos de participação popular exigirá muito mais empenho e lutas mais amplas do que apenas na educação (MACHADO, et al. 2009, p. 3).

Então, tendo tal utopia como “guia”, diz-se que, nos processos concretos de ensino-aprendizagem e nas relações sociais, dever-se-ia realizar aproximações e experiencições, ou seja, na prática, dever-se-ia começar a fazer aquilo que se entende necessário para a qualidade e a democracia e não esperar que as mudanças ocorram. No que se relaciona ao **aprender**, este deveria envolver o **apreender**<sup>20</sup>, a discussão de **métodos** consequentes, bem como **conteúdos** relacionados aos objetivos/utopia a ser buscada. Também seriam necessárias melhores **condições de trabalho e de estudo**. Seriam fundamentais de se equacionar, na efetivação de um ensino e educação de qualidade: as condições e os problemas, as dificuldades e as debilidades materiais e de infra-estrutura às atividades educativas e de estudo das escolas e dos espaços educativos. E, somado a isso, a existência de **participação** ou espaços de troca, de organização e discussão específica dos professores, funcionários, alunos/as e demais sujeitos envolvidos no processo educacional, seria outro elemento necessário à qualidade. Isto porque, se a qualidade se relaciona à democracia, ela não deve prescindir de espaços para que os diferentes agentes possam se reunir para discussão de seus interesses e posições sobre diversos assuntos, também, sobre a própria educação, bem como sua melhoria. Em outras palavras, espaços para que os diferentes projetos em conflito possam ser expressos no espaço público.



## A gestão da educação ou gestão democrática na educação

A evolução do processo de luta pela democracia na educação e da gestão democrática dos projetos educacionais, apresentados na primeira parte, pode ser sintetizada por Buffa e Nosella (1991), quando afirmam que:

A alternância histórica de momentos de silêncio e de debates não significa um vaivém mecânico e sem sentido. A se observar atentamente à filigrana desse movimento pendular entre repressão e abertura política, percebe-se um fortalecimento e uma contínua ascensão da classe trabalhadora ao longo desses 60 anos (...). A repressão desencadeada pelo Estado Novo calará uma classe trabalhadora e um movimento de contestação relativamente incipiente (...). Já a repressão militar dos anos 60 encontrará essa mesma classe mais numerosa, organizada e informada (BUFFA E NOSELLA, 1991, p. 175).

A partir do exposto acima, se a articulação de palavras *da/na* educação (ou *gestão da* ou *na* educação) for considerada como relevante, destacar-se-ia que, ao dizer da educação, estamos nos referindo à ideia de que alguém (nós ou outras pessoas) está administrando “algo”, no caso: a educação. Mas, desde um ponto de vista ou lugar social e, talvez, não diretamente envolvido, implicado, mas que emite um discurso para que outros realizem através de suas práticas os conteúdos do discurso daquele.

Nesse caso, diríamos que a gestão se assemelha ao pilotar (STOER, 2006), ou seja, uma administração da educação concebe a rede de ensino como uma estrada, na qual as políticas educativas devem ser “pilotadas” com eficácia e eficiência, a partir de objetivos definidos pelo motorista (os gestores de plantão). Nessa perspectiva, o motorista como o gestor, direcionaria suas ações sem consultar as escolas, professores ou a comunidade escolar. Dessa forma, o sujeito que ocupa esse papel se torna o centro que decide e possibilita os recursos e meios, bem como avalia se deram certo ou errado seus objetivos.

No caso, a sociedade competitiva ou de mercado, poder-se-ia indicar uma administração da educação em sentido contrário, em que esse controle (“como pilotar”) não vigorasse, mas que cumprisse os mesmos objetivos do sistema vigente, ou seja, uma gestão “livre”, norteadada pelo “livre mercado”. Entretanto, neste caso, seria o mercado – as empresas em seu processo concorrencial – que determinaria as ações do Estado/do gestor público<sup>21</sup>. A utopia de tal perspectiva é o mercado entendido à semelhança das ondas, pois,

tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de [...] É preciso distinguir quais dessas ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar: se for apenas receber a informação de, bastará passá-la através da exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação. No entanto, se nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar: superando o *aprender*, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do *apreender*, segurar, apropriar, *agarrar*, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender. Daí a necessidade atual de se revisar o ‘*assistir aulas*’, pois a ação de *aprender* não é passiva. O *agarrar* por parte de aluno exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir. O *assistir* ou *dar* aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo, e a definição, escolha e efetivação de estra-

tégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer” (ANASTASIOU, 2011).

21 As empresas deveriam ser mais dinâmicas e flexíveis devido à mudança constante do cenário (no caso as ondas); os gestores públicos subservientes a tais perspectivas deveriam facilitar, tirar obstáculos e qualquer impedimento que pudesse atrapalhar o fluir concorrencial (garantir que as ondas não tivessem nenhum impedimento para seu processo natural de desenvolvimento). A analogia das empresas e dos defensores do mercado, considerando-se tal sistema de mercado natural, é recorrente entre seus funcionários ideólogos.

22 A expressão de “quase mercado” de Roger Dale (2004) é significativa e foi criada ao estudar a experiência inglesa nos governos Thatcher, pois tais procedimentos não implicam necessariamente privatização total da educação pública, mas sim introdução no seu interior, bem como nas relações educativas, práticas e valores privatistas e de mercado. Já argumentamos (MACHADO, 2004) que este foi um dos aspectos efetivados por Pau-

nesse caso, os gestores agem, ou não, bem como seus discursos referem-se a “sinais” emitidos pelo mercado. Na prática, no entanto, o tal mercado são as empresas, os meios de comunicação, os bancos e as empresas que dizem o que seria uma boa gestão da educação.

Assim, o administrador deve ser flexível, desregulamentar e acabar com barreiras que impeçam que os “surfistas” (as empresas) fluam ou deslizem sobre as ondas. As administrações neoliberais dos anos noventa se inspiraram em tal paradigma para produzirem os “quase mercados” em educação no mundo, conforme especifica Roger Dale (2004) sobre a educação na Europa. Estas argumentaram e produziram a falácia de que os “mercados são livres” e “democráticos” e, a partir disso, os próprios governos criaram e produziram as condições para que as empresas e a competição ocupassem os espaços educacionais<sup>22</sup>.

No entanto, em alternativa a estas concepções, poder-se-ia pensar a gestão democrática como um ato intermediário entre as perspectivas anteriores, no sentido de que nem tudo está determinado, como no caso da estrada (e do gestor como motorista): ou na perspectiva contrária, como os surfistas, de que nada estaria determinado e tudo deveria ser flexível. Isto porque, em parte, o “caminho se faz ao caminhar”<sup>23</sup>; visto que, ao caminhar, não partimos sem alguma ideia de onde queremos chegar, mesmo que, durante o trajeto, este vá se aperfeiçoando, redefinindo-se e envolvendo outros caminhantes nas relações que se vão estabelecendo. Além disso, se as proposições ou propostas, ao início, eram do gestor, em uma perspectiva de gestão democrática, dever-se-ia considerar, em primeiro, que já havia iniciativas ou experiências anteriores de outros caminhantes, as quais devem ser ponderadas e incorporadas à caminhada. Em segundo, na medida em que vão se agregando caminhantes, a gestão vai sendo ampliada em democracia, participação e diversidades. Portanto, ela vai se transformando de gestão democrática da educação para gestão democrática na educação e, em decorrência disso as proposições iniciais (dos gestores) devem mudar neste processo.

Finalmente, a gestão democrática deveria ser relacionada à educação, no sentido amplo, de uma educação na sociedade, na família, no sindicato e, ainda, na escola. Também deveria se relacionar ao ensino atinente a aspectos de ensino-aprendizagem, conteúdos, práticas e métodos, valores e significados nos fazeres cotidianos em todos os níveis do sistema, pois envolve concepções, bem como relações sociais e educativas entre os seres humanos e deste com o ambiente natural. Isto porque a educação, o ensino e a gestão da educação não se desenvolvem no abstrato dos conceitos e definições, ou melhor, os conflitos não podem ser explicitados apenas neste campo, mas, também, na história de nosso país e na da educação.

## Considerações finais

Na primeira parte, depois de assentadas às bases mais de fundo das reflexões deste trabalho, apresentadas na introdução, descrevi uma interpretação da história do país em sua relação com a educação pública, e depois uma breve reflexão sobre a democracia e a qualidade neste processo histórico. Depois, avancei discutindo a qualidade e a gestão inserindo-os no contexto dos conflitos educacionais e sociais no processo de reprodução das relações sociais. Sendo assim, diria que a reprodução das relações sociais, sob determinada materialidade, é o foco central dos conflitos, na medida em que as classes que estão no poder (as classes e grupos dominantes) buscam perpetuar as relações estabelecidas que lhes garantam a continuidade do sistema que lhes favoreça e beneficie. Porém, para isso, as classes dominantes enfrentarão aqueles que, ao serem prejudicados, contestam e se manifestam em contrariedade à reprodução das respectivas relações sociais. Em outras palavras, os conflitos emergem em decorrência da disputa **sobre** quem ganha e quem perde em relação aos resultados das atividades de transformação da Natureza. O Estado, nesse contexto, como garantia da ordem instituída, tende<sup>24</sup>, através das políticas educacionais e sociais que desenvolve, a ordenar/disciplinar as classes dominadas e a sociedade como um todo em favor de uma das classes.

Explicando melhor: argumentou-se que a definição de qualidade deveria, em **primeiro lugar**, explicitar os paradigmas e concepções, à utopia ou ideais de sociedade que se busca sustentar (instituída) ou que se busca construir (instituinte). A partir disso, argumentei que, me orientava pela utopia a ser efetivada de uma sociedade mais justa, social e ambientalmente na apropriação dos recursos decorrentes da transformação da Natureza, bem como do território por parte dos diferentes grupos humanos, a qualidade da educação e do ensino, sem descurar dos espaços de debate e de decisões democraticamente construídas no seu processo de efetivação. Isto porque, tal sociedade, sendo radicalmente democrática, amplia-se permanentemente, como “democracia sem fim” (SANTOS, 1998), estando, portanto, em permanente processo de aperfeiçoamento. E em seu fazer-se buscaria criar condições e espaços para que, por meio da participação popular, possam-se alterar as atuais condições sociais e a relação entre as classes, superando-as na produção de “outra sociedade”.

Em **segundo lugar**, no específico dos processos de ensino e de aprendizagem da escola, tanto no conteúdo quanto nos processos de indução da aprendizagem das crianças, deverão ser consideradas as utopias e as perspectivas de sociedade por parte dos diferentes agentes sociais. Portanto, as crianças devem “aprender”, mas o conteúdo e o modo como o fazem estará relacionado

lo Renato de Souza, quando Ministro da Educação, e muito pouco estudado ou entendido, para além dos aspectos mais evidentes, como os processos de privatização.

23 Do poema de Antonio Machado: “Caminante, son tus huellas/el camino y nada más; /Caminante, no hay camino, /se hace camino al andar. /Al andar se hace el camino, /y al volver la vista atrás /se ve la senda que nunca /se ha de volver a pisar. /Caminante no hay camino /Sino estelas en la mar” (MACHADO, 1973).

24 Com a palavra “tende”, quer se dizer que há uma tendência nesse sentido, mas que, no bojo e no espírito do trabalho, tal tendência deve ser permanentemente afirmada e reafirmada, pois também é permanentemente questionada e problematizada, de forma global ou parcial, em todo processo de conflito.

no “aonde” se quer chegar, enquanto possibilidades atuais e futuras com tal formação destas gerações. Sendo assim, dir-se-ia que, no coração destes processos de aprendizagem, estarão conflitos pessoais, pois cada um de nós, em cada momento, estará sendo questionado sobre qual futuro está produzindo a partir de suas ações enquanto educador; e coletivos, pois parte de um conflito maior, que perpassa a sociedade em decorrência da luta entre as classes pela apropriação dos resultados da transformação/exploração da base material. Mas, se são diferentes os grupos sociais, suas concepções, visões de mundo e relações sociais conflituosas em função da disputa da riqueza produzida, NÃO se pode haver apenas uma ideia de sustentabilidade.

Em **terceiro lugar**, dir-se-ia que as condições materiais e infraestruturais necessárias e fundamentais para o desenvolvimento da educação e do ensino deveriam ser incluídas como parte da definição de qualidade. Este caso refere-se tanto a salários justos e suficientes, bem como à valorização da profissão na sociedade; espaços para reunião, as quais deveriam ser equipadas e com condições para que se pudesse desenvolver um ensino agradável e interessante. Portanto, a infraestrutura da escola (cadeiras, classes, biblioteca, computadores, professores, funcionários, merenda, pátio, atividades, etc.) é parte da qualidade.

Em **quarto lugar**, a ação dos agentes sociais, através de sua organização e explicitação de seus posicionamentos públicos no espaço escolar é fundamental. Ainda, dir-se-ia que o posicionamento dos educadores, de suas utopias e do debate fraterno e solidário no espaço escolar e no seu sindicato, bem como a relação desses com os processos de aprendizagem na escola, contribuem para o fortalecimento da democracia e, portanto, fazem parte da gestão democrática. Ademais, contribuem para a qualidade, na medida em que envolvem uma multiplicidade de cidadãos no debate de qual qualidade se deseja e de como construí-la individual e coletivamente.

Finalmente, acredita-se que, pelo debate público e a explicitação das divergências, poder-se-á, talvez, promover a construção coletiva de uma educação de qualidade, apesar de divergências pontuais. No relacionando as atividades educativas que se desenvolvem, poder-se-á produzir relações sociais fundamentais, que podem ser de manutenção ou de transformação, de criação ou de mesmice, de conformismo ou de superação, ou seja, em cada gesto, ato educativo e através das relações educativas e sociais são estabelecidas, produz-se um projeto de vida e de cidade, de sociedade e de mundo.

A pesquisa que emergira deste trabalho, buscará fazer vir a torna ou tornar público, nas cidades em estudo que, os conflitos e problemas educacionais, e

destes que as diferentes manifestações e proposições no espaço das cidades, em 2012, podem ser ganchos a pesquisas a serem aprofundadas; e de outro, que ao serem explicitadas por através do site do Observatório dos Conflitos urbanos e socioambientais do extremo sul do Brasil, poderá contribuir para a ampliação e o aprofundamento da democracia pelo debate explícito dos diferentes projetos de sociedade em sua relação à educação e ao ensino.

**ABSTRACT: The quality and the democratization of the education are recurrent subjects in the speeches of educational the public politics. However, the content of the concerns and reflections regarding these subjects, always, are permeated by conceptions in agreement the point of view of the analysts, the social actors and the public managers. But, it must be related to the contexts of the debate and the place in which it finds each actor in the conflict for defining its meanings. To give to a theoretical statute the reflection in the track of Henri Acselrad (2009) I refer to "the discussion to it on the social reproduction", that is, to the "reproduction in the time of the material conditions of constitution of the social relations". The sustainability of the cities/society directly is related to the maintenance of the various sociocultural identities of the human groups. Similar process occurs in relation to the definition of an education of quality and to its management. In the first part, present an interpretation of the "deep cloth" on which, the educational politics and the subjects if develop in the present time. In second, discuss the quality and the management related them it the projects, utopias and values in cited conflict the classes and to the projects of societ. Therefore, the content of the quality and the management should be related the sustainability of what, because and for who? Such question is developed to the end, followed of final comments.**

Artigo

Recebido:10/04/2012

Aprovado:15/05/2012

**Keywords: (in) sustainability, quality and democratic management**

## Referências

ACSELRAD, Henri. A Sustentabilidade e os Conflitos Ambientais Urbanos. In: GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques; BARBOSA, Maria José de Souza (orgs.). Cidade e Sustentabilidade: Mecanismos de Controle e Resistência. Rio de Janeiro: Terra Vermelha, 2010.

\_\_\_\_\_. (org.). Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília C. A.; BEZERRA, Gustavo das Neves. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

AGORA, a Qualidade. In: Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/239.shtml>>. Acesso em 25 jun. 2011.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. Disponível em: <<http://www.fcf.usp.br/>

Ensino/Graduacao/Disciplinas/Exclusivo/Inserir/Anexos/LinkAnexos/CAP%C3%8DTULO%201%20LeaAnastasiou.pdf>. Acesso em 15 de jul. 2011.

ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a educação brasileira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

BANCO MUNDIAL. O Brasil e o Banco Mundial: uma parceria de resultados. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[www.bancomundial.org.br](http://www.bancomundial.org.br)> Acesso em 06 ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação (2011). Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 22 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 23 jul. de 2011.

BUFA, Esther; NOSELLA, Pablo. A educação negada – Introdução ao estudo da educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In: Educ. Soc. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 jun. 2011.

FERNANDES, Florestan. A Política de exclusão. In: A educação negada – Introdução ao estudo da educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e Poder – introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

GARCIA, Walter. Educação Visão teórica e Prática pedagógica. Rio de Janeiro: Mcgraw, 1977.

GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRANEM, Elie. Democracia: uma grande escola. São Paulo: Ação Educativa/Unicef/Fundação FORD, 1998.

JORNAL Nacional. Blitz da educação. 21 de maio de 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/balanco-da-blitz-da-educacao-mostra-acertos-e-desafios-das-escolas.html>>. Acesso em 14 jul. 2011.

LEHER, Roberto. Estado e Educação na Perspectiva da Classe Trabalhadora. In: Anais da Conferência EBEM, 2011. Disponível em: <<http://www.5ebem.ufsc.br/programacao.php>>. Acesso em 14 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo se apropria da idéia de “inclusão” para privatizar a educação. In: Dois Pontos: Travessão. Disponível em: <<http://doispontostravessao.wordpress.com/2011/01/07/educacao-artigo-roberto-leher/>>. Acesso 03 jul. 2011.

MACHADO, Antonio. Poesias completas. 14<sup>a</sup> ed. Madri - Espasa-Calpe, 1973.

MACHADO, Carlos R. S. A qualidade no PAIETS: referências teóricas de uma pesquisa sem fim. In: MACHADO, et alli. (orgs.). A Extensão na Universidade e a Qualidade: a experiência dos cursinhos populares. Rio Grande: Editora da FURG, 2009c. [No prelo].

\_\_\_\_\_. A gestão democrática no sistema educacional. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel L. P. (orgs.). Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_. Estado, Política e Gestão na/da Educação em Porto Alegre (1989-2004): avanços e limites na produção da democracia sem fim. Tese (Doutorado), Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. A produção da hegemonia através da gestão das políticas e da legislação educacional nos anos noventa no Brasil. In: Revista Práxis – Revista do ICLA. Ano 1, vol. 1, ago. de 2004. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.

MACHADO, Carlos R. S.; NOGUEIRA, Gabriela. A educação infantil na cidade do Rio Grande. (Relatório de Pesquisa, CNPq, 2005-2006). Rio Grande, 2006.

MARTINS, José de Souza. A política do Brasil – lúmpen e místico. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MARX, Karl. Ideologia Alemã. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap2.htm#i10>>. Acesso em 02 jul. 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=200>>. Acesso em 4 jun. 2007.

MOVIMENTO Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em 02 jul. 2011.

OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fátima Feliz (orgs.). Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação – Análise da Constituição e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades. São Paulo: Xamã, 2007.

PISA. What PISA is. In. [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html), <acesso dezembro 2011>.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira – a organização escolar. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A minha concepção de socialismo é a de democracia sem fim. In: CRONOS NATAL -RN, v. 8, n. 1, p. 287-300, 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/8.1/ent.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Reinventar a Democracia. Lisboa: Grádiva/Fundação Mário Soares, 1998.

STOER, Stephen Stoer. Reconfigurações – Educação, Estado e Cultura numa época de Globalização. Porto: Profeedições, 2006.

VALENTE, Ivan. Plano Nacional de Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WIKIPEDIA. Antonio Gramsci. In, <<http://pt.wikipedia.org/>>. <Acesso dez. 2011>.