

Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

Volume 19, julho a dezembro de 2007

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA CIDADE¹

Carlos RS Machado²

RESUMO

Este trabalho apresenta parte dos aspectos teóricos e conceituais, necessários à reflexão sobre material empírico sistematizado, da produção acadêmica de pesquisadores da educação desenvolvida na cidade de POA, nos governos da Administração Popular (1989-2004). Como são diferentes os lugares (academia, SMED e Escolas) de onde partem as políticas educativas desenvolvidas e, certamente, olhadas diferentemente com pontos em comum e/ou diferentes, conforme seu conteúdo e os processos de implementação, foi necessária a produção de um instrumental analítico baseado em referências teóricas emergentes. Nesse sentido, a reflexão dos conceitos e da concepção de fundo da análise será apresentada como parte constituinte do Paradigma Emergente como definido por Boaventura de Sousa Santos e, tendo como utopia, a produção da democracia sem fim como obra humana conforme Henri Lefèbvre. Assim, a concepção de Estado, de política, de gestão da educação e do ensino é ressignificada, visando apreender a complexidade da assunção de um partido que se propunha alternativo ao *status quo* e, assim, verificar o que e como se processaram suas políticas, a gestão e a utopia ao longo de dezesseis anos.

Palavras-Chaves: Educação, democracia, Porto Alegre.

ABSTRACT

This work shows parte of theoretical and conceptual aspects necessary to a consideration on empirical material systemized on academic production of researches in Education developed in the city of Porto Alegre under the "Popular Administration" government (1989-2004). As the places from where the educational policies began, and certainly, looked differently with common and/or different points according to their contents and the implementation process, it was necessary a production of analytical instrumental based on emergent theoretical references. In this sense, a consideration on concepts and the conception of deep analyses will be presented forming a part of the Emergent Paradigm as define by Boaventura de Souza Santos

¹ Uma versão deste trabalho foi apresentada no IV Congresso Internacional de Educação (UNISINOS/São Leopoldo), em agosto/setembro de 2005. Em trabalho posterior, desenvolverei a temática da educação e da natureza da/cidade, dando continuidade à discussão deste artigo.

² Doutor em Educação, professor e pesquisador em Políticas e no PPG Educação Ambiental (FURG).

and, thinking the utopia as a production of endless democracy as a human work according to Henri Lefèbvre. So, a conception of the State, of the policy, of the educational and teaching conduct have another meaning aiming the understanding of the complexity of a party's assumption that proposed an alternative to the status quo and, in this way, verifying the "what" and "how" its policies are conducted, an administration and a utopia during 16 years.

Keywords: Education, Democracy, Porto Alegre.

Introdução

A esquerda brasileira, através do Partido dos Trabalhadores e seus aliados, governou, em sucessivas reeleições, a cidade de Porto Alegre de 1989 até o final de 2004. Nesse período de quatro gestões, foram prefeitos: Olívio Dutra (1989-1992), Tarso Genro (1993-1996), Raul Pont (1997-2000) e João Verle, vice de Tarso Genro (2001-2004). Como secretários ou secretárias de educação da Rede Municipal: Esther Grossi (1989-1992), Nilton Fischer (1993), Sônia Pilla Vares (1994-1996), José Clóvis de Azevedo (1997-1998), Sofia Cavedon (1999-2000), Eliezer Pacheco (2001-2002) e Sofia Cavedon (2003) e Fátima Baierle (2004).

No período em que governaram a Secretaria Municipal de Educação (SMED), os gestores desenvolveram políticas educativas de conteúdo emancipatório, criaram espaços, leis e atividades, como: o Construtivismo; os Ciclos de Formação; as Eleições de Diretores, os Conselhos Escolares, a Lei do Sistema Municipal de Ensino; Encontros das Escolas Municipais, de Professores, de Alunos e de Pais, Congressos da Rede Municipal, o Fórum Mundial de Educação e Encontro das Cidades Educadoras, etc. Além disso, ampliaram o atendimento na Educação Infantil (e nas creches) e no Ensino Fundamental; foram contratados professores e funcionários através de concursos; melhoraram as condições de trabalho, de salário e de qualificação de professores e alunos.

Esses governos buscavam colocar tais atividades e políticas na perspectiva das classes populares, ao mesmo tempo em que se colocavam em sentido contrário às políticas educacionais de cunho neoliberal (que eram aquelas desenvolvidas por Antônio Britto (1994-1998) e por Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)). Mas, em 2002, Olívio Dutra, governador eleito em 1998, não foi reeleito, apesar da eleição de Lula para a Presidência da República. E, em 2004, depois de dezesseis anos à frente da prefeitura de Porto Alegre, o PT perdeu as eleições para o PPS de José Fogaça, até recentemente, senador do PMDB.³

O conteúdo das políticas, a gestão dos processos e da *u-topia* desenvolvida, ao longo dos anos 90, quando o PT esteve no governo de Porto Alegre, causaram impacto inusitado, e

constituiu-se em referência política nacional e internacional, via os Fóruns Sociais Mundiais realizados na capital do Rio Grande do Sul. Sendo assim, a descrição, a análise e a interpretação das políticas educacionais - no aspecto teórico (polity), de conteúdo (policy) e da gestão e dos processos (politics) – devem ser inseridas no processo mais amplo (e mundial) de re-configuração da educação (STOER, 2001) e de transição paradigmática (SANTOS, 1999, 2000).

Mas, também, como o PT tem (ou tinha?) como utopia o socialismo, tal questão, deve ser referida como pressuposto da análise⁴. Sendo assim, em 1989, ao assumir a gestão da prefeitura na Capital e na Educação (SMED), deveria estar construindo a sua *u-topia*⁵ ou, pelo menos, as condições para a sua realização.⁶ Depois, portanto, da derrota nas eleições de 2004, em Porto Alegre; mas, da gestão do primeiro mandato de Lula (2002-2006), e ao iniciar-se um segundo mandato no país (2007), a análise crítica das experiências de gestão de governos do PT, ganham ainda mais pertinência.

Assim, essas considerações partem de uma tese de doutorado, ao apresentar e discutir elementos do referencial teórico utilizado na sistematização do material empírico, que estudou a gestão da educação em Porto Alegre (1989-2004). Descrevo e discuto os conceitos de Estado, política, gestão, utopia da educação e ensino na transição paradigmática na perspectiva da *produção da democracia sem fim*. Ao final, faço considerações sobre aspectos de conteúdo das gestões do PT/SMED, a partir do referencial teórico, e relaciono questões críticas sobre as mesmas.

1.1- O Estado, política e gestão da mudança na transição paradigmática

³ Em 2007 José Fogaça retornou ao PMDB.

⁴ Roberto Romano (da PUC-SP) em entrevista à Revista **Fórum**, n.21, novembro de 2004, propôs algo interessante sobre o tema: a realização de um Congresso da militância para discussão das eleições, dos movimentos sociais, etc., e se o PT continua sendo socialista (p.8). Há um descompasso entre a direção e a militância, diz. É claro que tal questão resolveu-se. Os questionadores e rebeldes foram expulsos e/ou expulsaram-se desse partido nos meses finais de 2005. Depois, houve as eleições de 2006 e, mais explicitamente, a "nebulosa" em que se encontra o PT, no referente ao núcleo de suas políticas: cada vez mais alinhadas ao *establishment*. Sobre a questão ambiental, a dubiedade grassa, pois apesar de conflitos internos nos Ministérios, o que predomina é a subordinação aos interesses do capital.

⁵ Lefèbvre (1991) diz que *topos* refere-se a um lugar e que a *u-topia* é um não-lugar, mas não no sentido de que não existe, mas sim que existe em outro espaço (da imaginação, da esperança, do sonho a ser realizado pela ação humana, que ao fazer-se deixa de ser utopia e vira realidade). É algo que nos faz caminhar, diz Eduardo Galeano, pois ao aproximarmos-nos dela, ela se afasta de nós, e assim sucessivamente.

⁶ Tenho consciência dos limites da ação municipal na efetivação da utopia socialista. No entanto, na medida em que o PT afirmava-se diferente dos regimes do Leste Europeu - stalinismo, revolução por etapas, contra o controle absoluto do Estado e da sociedade pelo partido, contra a burocracia e as reformas social-liberais, **ao desenvolver suas políticas e ações**, deveria oferecer (e assim deveríamos perceber) elementos de contribuições na superação daqueles limites na cidade. Mais precisamente: que contribuições a educação desenvolvida pelo PT, na cidade de Porto Alegre, trouxe para uma teoria e à política educacional, que busca a superação da sociedade atual?

1.1.2 – O Estado

As análises e estudos em relação à educação, numa perspectiva crítica relacionada ao marxismo, tradicionalmente iniciam fazendo uma sistematização do Tomo I do Capital de Karl Marx, para evidenciar a exploração da força de trabalho e a extração da mais-valia⁷ e, assim, dar por constituídas as bases analíticas ao Estado e das políticas sociais e sistemas educacionais. No entanto, Henri Lefèbvre diz ser necessário incorporar o Estado às análises das relações sociais, produção e exploração capitalista. No seu clássico artigo sobre *A produção e a re-produção das relações sociais* (LEFÈBVRE, 1973; MARTINS, 1996), evidenciou o papel do Estado na produção e na re-produção das relações sociais capitalistas ao articular a totalidade do social, na garantia do “bom” funcionamento do mercado e na coerção/consenso, quando necessário. Sposito e Martins (1996) disseram, a partir dele, que o Estado é o responsável pelo laço social através das leis, das normas, dos contratos que garante (LEFÈBVRE, 1966).⁸

Mas, para além da identificação do "lugar", aspecto a destacar na produção de Lefèbvre, é o papel ativo dessa instituição (e, portanto, da burocracia que à subjaz) como “comitê” em ação junto à sociedade e à luta de classes em cada contexto é fundamental.⁹ No mesmo sentido, inspirada em Pierre Muller, Azevedo (1997), ao discutir *a educação como política pública*, aponta a necessidade de compreender o fenômeno: o “Estado em ação”.

⁷ **Mais-valia** é a diferença não-paga da força de trabalho realizada pelo trabalhador e apropriada pelo capitalista no processo de produção material (na fábrica, na empresa, etc.). Na perspectiva tradicional do marxismo, a educação seria indiretamente influenciada por tal processo e relação de exploração.

⁸ Para Henri Lefèbvre, o Estado cumpre o papel de articulação da totalidade dos processos produtivo-materiais, no caso, no modo de produção de mercadorias, no qual, o lugar de “extração da mais-valia” seria apenas a primeira parte desse processo que finaliza quando as mercadorias são vendidas (sendo valor de troca para quem as vende e valor de uso para quem as compra). A equalização dos desiguais (ou a troca de equivalentes), seja, no processo de produção, da distribuição e do consumo (troca) e do papel do Estado (leis, contratos), nesse processo global do capitalismo, é um dos menos compreendidos de Marx, diz Lefèbvre (1973, 1991). Também, Ernest Mandel (1982), em sua *Introdução ao Marxismo*, dialeticiza as relações de produção e das forças produtivas e do Estado na sociedade de uma maneira que vai além do marxismo tradicional: “o nascimento do Estado é, pois, produto duma dupla transformação: o aparecimento de um sobre produto social permanente, que permite libertar uma parte da sociedade da obrigação de efetuar trabalho para sua subsistência – parte essa que cria assim as condições materiais de sua especialização nas funções de acumulação e de administração; uma transformação social e política que permite excluir o restante da coletividade do exercício das funções políticas que eram outrora comuns a todos” (p. 21-22). Ele é usado para (parte dele) para “pagar os membros do aparelho de Estado”, e quanto maior “o Estado pode se estruturar através de um número crescentemente elevado de soldados, de funcionários e de ideólogos” (p. 23); o Estado desempenha também uma função de integração ideológica. Cabe aos produtores de ideologias assegurarem essa função (p. 23).

⁹ Lefèbvre (1976 [1975]), inclusive mostra que na produção de Marx sobre o tema existem posições contraditórias. Na Comuna de Paris, ele propõe o processo de destruição e ocupação do Estado pelos trabalhadores, avançando para a autogestão da sociedade pelos mesmos; já na Alemanha, sua proposição vai ao sentido da indução do Estado às transformações. Essa última parece que teria influenciado, na prática, os processos desencadeados na Rússia (1971) e nas revoluções posteriores (p. 54-55). Diz ainda Lefèbvre que essa tese do socialismo estatal é mais de Lassale do que de Marx.

Também Thenborn (1983) mostrou que os marxistas, ao longo do século XX, muito pouco tinham estudado, analisado ou teorizado como o Estado “exercia” aquilo que afirmava ser: o “comitê das classes dominantes”.

Assim, o Estado é capitalista e, portanto, articula e relaciona-se a uma institucionalidade vinculada à ordem, ao sistema social e a paradigmas concretos de agir dos agentes estatais e sociais, mas nem tudo está determinado ou estabelecido desde o início e para sempre. Além disso, nos processos de implementação das políticas e ações (do Estado em ação), os gestores estatais (a burocracia = classe média funcionária do Estado) produzem a mudança em educação através de ações desde os espaços de governo ou por pressões externas de pessoas, setores sociais, classes ou movimentos sociais.¹⁰ Então, ao compreendermos o duplo papel do Estado na sociedade, podemos perceber que ao agir ele “amarra” a totalidade social contraditória através da equalização das desigualdades.

Tal processo possibilita que, apesar da sociedade estar dividida em classes, grupos e interesses, o Estado e as instituições a ele ligadas apareçam (ou buscam se colocar) acima das relações sociais que lhe dão materialidade. O Estado, através das políticas e dos contratos que garante ou implementa, equaliza a desigualdade como igualdade através de uma abstração chamada lei. Nesse processo, ao garantir as leis e os contratos dos diferentes como se fossem iguais *produz a sociedade* (SPOSITO, 1996, a partir de Lefèbvre). Sendo assim, a gestão do Estado e os processos de implementação das políticas públicas por parte da esquerda – ou de forças sociais – que propõe mudanças contra-hegemônicas devem levar em conta tais aspectos.

1.1.2 – A Política em seu triplo sentido

Avançando, em nossa reflexão, sobre a política e seus múltiplos significados, é necessário, também, ressignificar e ampliar os sentidos de tal conceito. Os anglo-saxões atribuem, no debate da análise das políticas públicas, dois sentidos para a palavra política: **policy** e **politic** (conforme LAFER, 1975, p. 22; MARR, 1994, p. 14; CORTESÃO, MAGALHÃES, STOER, 2001, p. 46). Recentemente, MULLER e SUREL (2004) incorporam um terceiro termo ao conceito: **polity**.

¹⁰ Guiddens (2000) dirá que há uma dualidade na relação da estrutura com a agência e vice-versa e, portanto, o processo é complexo e duplamente contraditório, mas diferente dos que enfatizam a estrutura como determinante ou ao contrário, daqueles que enfatizam o papel da agência humana. Marx dirá algo semelhante, a qual é a inspiração de Guiddens (2000): os homens fazem a história sob determinadas condições. Os deterministas ficam somente com a segunda parte e os que dão destaque absoluto à agência humana ficam somente com a primeira.

Para Lafer (1975, p. 22), *policy* é uma política-programa de ação (uma política do café, uma política cambial, uma política educacional, etc.) e a *politics* emerge quando as políticas que buscam atender à gestão da sociedade [não] são compatíveis e consistentes num determinado momento, na manutenção e na estabilidade do sistema pelo Estado. Portanto, para esse autor, duas idéias poderiam ser destacadas. Uma delas relacionada ao processo de implementação da *policy* (em geral, abstrata, benéfica a todos os cidadãos e, sem contradição, portanto, com os interesses contraditórios existentes na sociedade). Uma segunda, decorreria do processo no qual a política acima, ou em outras palavras, o papel do Estado não pudesse se manter acima e representando a todos (por suas políticas, ou suas políticas seriam vistas como particulares e não-universais ou gerais para todos), devendo, então, exercer seu papel coercitivo e, portanto, de exercício do poder enquanto *politic*.

Para Marr (1994, p. 14-15), um partido à testa do governo executa uma *policy* nas relações com outros países, ou no que diz respeito à saúde, aos transportes, à educação: tem mais a ver com a administração dos negócios públicos, com a realização de interesses sociais. Ou seja, podemos perceber uma certa similaridade com a primeira definição de Lafer. Mas, quando ele participa do debate parlamentar ou da disputa pelo governo institucional, já adentra (no caso, o partido) no terreno da *politics*. Ou seja, no terreno do poder, da disputa pelo poder.

Por sua vez, Cortesão, Magalhães e Stoer (2001, p. 46), também, fazem a distinção dos dois conceitos de política. Para eles a *politics* relaciona-se a uma concepção mais ampla de política, e que orienta as mudanças sociais a serem implementadas. Já a *policies* são as políticas concretas que materializam àquela. Ambas avançam, portanto, nas elaborações anteriores ao relacionar os conceitos, vinculando-os enquanto processos de mudanças efetivadas pelos agentes políticos. Mas adendam que a decisão e o seu processo assumem aparentemente essa partição e instalam-se essencialmente nas segundas, nas *policies*, nas políticas concretas e, freqüentemente, no caráter técnico e pragmático da sua implementação ou na sua justificação e legitimação no quadro de metas estabelecidas como quadro político (*politics*). Portanto, discute-se a política educativa em sua particularidade ou especificidade (políticas concretas) sem discutir a relação dessas com o quadro político (referencial teórico enquadrador daquela).

Por fim, Muller e Surel (2004, p. 13) ampliam o debate relacionado ao conceito, acrescentando um terceiro termo: *polity*. Assim, eles se referem a um espaço que chamam de “esfera política (*polity*), à atividade política (*politics*) e à ação pública (*policies ou policy*)”.

Se juntarmos e re-construirmos as definições acima, a partir desses dois últimos autores, poderia aproximar-se ao dito por Luce (1986):

A administração da educação tem sido por nós vista como uma área de estudos e como uma prática. Enquanto área de estudos, pretende-se a elaboração teórica e aspira-se à condição de ciência (**polity**). Configura-se o saber sobre a organização, as decisões e as relações na educação e entre educação e sociedade, bem como com os demais setores da vida socio-econômica e política (**politics**). [E a] prática da administração da educação é a realidade viva e atual. Dá-se no concreto, pela atuação individual e coletiva no desempenho de papéis de um projeto político pedagógico (**policy**). A prática dá origem, qualifica e revela valores e possibilidades da educação e de sua estrutura. (LUCE, 1986, p. 1-2) (Adendo e o negrito são de Carlos Machado)

No entanto, para Luce (1986, p. 3) e para mim, são importantes na análise e na prática política, tanto o processo, que diz respeito às ações, ao modo de reconhecer, decidir e levar a efeito os interesses de cada um e de todos, quanto o objeto, que revela as necessidades e os interesses de cada um e de todos. Assim, diferenciaria – a teoria política (**polity**), a política específica (**policy**) e a política como método ou processo de implementação ou política-domínio (**politics**). Portanto, essa visão de conjunto e articulada dos conceitos de política numa perspectiva de totalidade, da teoria e de práticas dos agentes educativos na cidade, serviram-me de guia na análise, descrição e consideração sobre o desenvolvido em educação na cidade nos últimos dezesseis anos.

Se relacionarmos o debate do Estado na parte anterior, diria que a teoria política (**policy**) ou o quadro referencial teórico (conforme, Cortesão, Stoer e Magalhães, 2001) tende a ser abstraído ou subtraído enquanto universal ou desvinculado dos demais conceitos e suas realidades, no mesmo sentido em que o Estado e sua materialidade: as instituições e os governos. Para tanto, a burocracia (a classe média, funcionária do Estado) exerce, através de suas ações administrativas, funcionais e legais, o papel político e teórico da efetivação desse processo de “colocar-se” acima da sociedade. Evidentemente, o mesmo não se realiza sem contradição, pois apesar de buscar se manter neutra e falando “acima” da sociedade, ela é “influenciada” permanentemente pelos “meandros” da máquina burocrática, pelos setores dominantes na sociedade ou, ainda, pelos “debaixo” (conforme Florestan Fernandes), que pressionam para além das abstrações e puxam para terra os discursos desvinculados da realidade vivida (para as *policy*). Isso, porque para efetivar e manter-se enquanto gestora dos interesses gerais da sociedade, a burocracia tem que implementar políticas (Estado em ação) que nem sempre são aceitas por todos, ou seu processo de produção da hegemonia não foi totalmente efectiva. Nesse momento, emerge a política enquanto *politics*.

No entanto, como referido acima, é necessário, ainda, em nosso processo de aprofundamento teórico-conceitual, o “enquadramento” do debate do Estado e das políticas de educação nas próprias bases teórico-paradigmáticas de nossas concepções. Nesse sentido, na parte seguinte, apresento e discuto os paradigmas e sua relação com as políticas e a gestão da educação por parte do Estado.

1.1.3- Os paradigmas e a gestão política na educação

A globalização da economia, da política e das relações sociais e, conseqüentemente, também da educação, através das reformas educacionais, inserem e relacionam-se a paradigmas/macroconcepções de mundo e "das coisas e de suas relações" articuladas a interesses que podem ser vinculados, a grosso modo, de um lado, à permanência da ordem, do sistema, do estabelecido; e de outro, de sua mudança, transformação e/ou superação.

SANTOS (1999) diz estarmos passando por uma transição paradigmática,¹¹ na qual o sistema e seu paradigma está em crise, ao mesmo tempo em que está a emergir um novo paradigma.

O **paradigma moderno ou dominante é hegemônico**, tem como pressuposto a idéia e a prática das “distinções [...] entre conhecimento científico e conhecimento comum, entre natureza e pessoa humana”, “desconfia sistematicamente das evidências das nossas experiências imediatas”, formula “leis”, para a controlar e dominar, privilegia *o como funcionam* as coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas. Tem, como pressuposto metateórico, “a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado repete-se no futuro”, sendo “a pré-condição da transformação tecnológica do real” (SANTOS, 1999, p.12-18).¹²

¹¹ **Paradigma:** é a forma corrente utilizada para analisar a evolução das teorias do conhecimento. Na segunda edição, Kuhn (1972) apresenta **duas** definições: a) sentido sociológico e as soluções concretas dos enigmas, que são um “conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um determinado grupo”, é mais amplo do que teoria e seria melhor chamá-lo de matriz disciplinar; b) corresponde ao exemplo, que indica como se deve fazer uma atividade, são as soluções concretas aos problemas (p. 25).

¹² Em trabalho de finalização, discuto a natureza da/na crise dos paradigmas a partir de Boaventura de Sousa Santos, Immanuel Wallerstein e Aníbal Quijano.

A vinculação ou relação desse paradigma com os aspectos de uma versão dominante em relação ao Estado e ao papel da burocracia enquanto produtora da universalidade, como expressões de “governar para todos”, poderiam ser citados como exemplo. No entanto, precisamos relacionar aos processos históricos concretos e à luta de classes em cada lugar e país. Já mostrei (MACHADO, 2004), que com a gestão de FHC e de Renato de Souza na educação (1994-2002) já se iniciara um processo mais complexo nesse sentido – produção da hegemonia através da legislação e da gestão das políticas desenvolvidas - no pós-ditadura militar - em nível de país.

No estudo que se desenvolveu em Porto Alegre na Educação e com PT (Partido dos Trabalhadores), relacionei as políticas educativas com as perspectivas paradigmáticas emergentes mas que, também, evidenciam elementos não tão novos dessa complexa relação do Estado com a sociedade no processo de implementação das mesmas. Desenvolverei alguns desses aspectos na parte final. Antes, no entanto, é necessário apresentar, ainda, alguns elementos do referencial analítico alternativo utilizado na pesquisa.

O Paradigma alternativo, que Santos chama de emergente (de **paradigma emergente**, SANTOS, 1999, p. 37), não é apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), mas se propõe a ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). Sendo assim, além de emergente – portanto instituinte – não podemos falar dele a partir de teses ainda não totalmente constituídas: *(1) Todo o conhecimento científico-natural é científico-social; (2) Todo o conhecimento é local e total; (3) Todo o conhecimento é autoconhecimento; (4) Todo o conhecimento científico visa se constituir em senso comum*¹³; mas, também, não apenas enquanto um saber mas, também, como um viver/praticar.

Destacaria, nesse sentido, um aspecto dessas teses: o que coloca o ser humano no centro e o de que “todo o conhecimento é autoconhecimento”. Ou seja, uma política que se afirmaria em alternativa à sociedade instituída deveria induzir, a partir dos espaços exercidos e criados, pela burocracia gestora do Estado, a autogestão dos sujeitos no seu viver e fazer político educacional. Fazer e viver que deveriam se inserir, também, na produção de um Paradigma Emergente em educação. Stephen Stoer destaca que:

Numa época de globalização (com efeitos da mudança estrutural), esse contrato social¹⁴ encontra-se numa fase de renegociação, que toma como base, por um lado, uma reapreciação do papel do Estado na provisão da educação e, por outro, novos direitos e deveres, sobretudo

¹³ O detalhamento dos aspectos desse paradigma foi desenvolvido na tese de Carlos RS Machado (MACHADO, 2005).

¹⁴ Contrato social da modernidade estabelecido a partir do século XIX.

culturais, protagonizados por agentes coletivos (novos movimentos sociais) e associados com as mudanças inerentes ao processo de globalização. [...] Assim, nestes novos tempos, a educação para a cidadania terá que ser baseada necessariamente quer no pilar dos direitos e dos deveres do contrato social, que permitiu a concretização de algumas das promessas da modernidade (e que acabou por pôr em causa outras), quer num outro pilar, o de um contrato social novo, ainda em negociação, que veiculará o processo de globalização. (STOER, 2001, p. 14)

E, se avançarmos ainda mais, no dito acima, no referente à gestão para a emancipação, e à produção da democracia sem fim, Cortesão, Stoer e Magalhães (2001) discutindo as políticas educacionais e as mudanças em educação na Europa e, em particular, em Portugal, destacam três novos conceitos que utilizaremos para nosso trabalho: *pilotar*, *surf* e *gerir*. Dizem eles que

Pilotar a mudança é assumir um conjunto amplo, e algo vago, de metas organizacionais e/ou objetivos pessoais a médio-longo prazo, deixando as decisões às escolhas táticas. Essas podem assumir vias estrategicamente diretas ou mais ou menos indiretas da consecução das metas, objetivos, valores [...] **Surfar** as mudanças é fluir no seu dorso, é decidir no contexto do momento, das necessidades e dos desejos mais imediatos e aspirar apenas aos ganhos igualmente mais imediatos. É como que a tática sem estratégia (p. 50). **Gerir** a mudança implica a assunção de um topo de decisão mais reflexivo [...] dado que a assunção de um conjunto de metas organizacionais e/ou objetivos pessoais e valores assumem a agência como central. Em relação à pilotagem, a gestão da mudança distingue-se pelo predomínio das estratégias sobre as táticas, do conteúdo sobre a forma e da predominância da reflexividade dos atores sociais sobre a sua determinação estrutural. (CORTESÃO, STOER e MAGALHÃES, 2001)

A riqueza dessa perspectiva é a possibilidade de sua associação não somente à ação do Estado, mas também da gestão da escola e da própria sala de aula, enquanto desdobramento das políticas no cotidiano. Por exemplo, um professor ou professora à frente da Secretaria de Educação (da SMED), do Conselho Municipal de Educação (do CME), da Associação dos Trabalhadores Municipais (ATEMPA, em Porto Alegre; ou SINTERG, em Rio Grande) ou da direção da escola ou, ainda, na sala de aula, ao conceber a mudança em educação como **pilotar**, estaria pressupondo (ou partindo do pressuposto) de que as coisas já estariam determinadas (pelo destino, pelo econômico, pelas leis, pela estrutura socio-econômica-cultural, pelo sistema).

Nesta perspectiva a sociedade deveria estar sempre organizada e os problemas, conflitos e contradições seriam decorrentes de desvios ou causados pelos “baderneiros” e “subversivos”. Por sua vez, a educação e o ensino, ou ainda a vida, deveriam desenvolver-se (ou seguirem) como se estivéssemos numa estrada na qual apenas devêssemos nos preocupar com as curvas, a velocidade, as placas, etc. As mudanças decorrentes de tal perspectiva

poderiam ser caracterizadas como reformas, ajustes, etc., os quais não implicam em alterações significativas na ordem social, política ou paradigmática.

Uma segunda forma, o **surf**, poderia ser associada a idéias recentes de caos e de incerteza absoluta, ou a competição em processos dinâmicos como na globalização atual. Poderíamos fazer uma analogia como se estivéssemos sobre as ondas, num mar bravo, sem qualquer controle das águas ou do vento. Para tanto, deveríamos nos tornar flexíveis, competentes, adaptáveis a cada nova onda, realidade, etc. Predominaria a inovação, a reprodução, criação em mercados competitivos para os quais o agente deveria se adaptar permanentemente, ser flexível, portanto, exigiria criatividade.

Diria que ambas concepções citadas, o pilotar e o surf, podem ser associadas ao paradigma dominante, e às formas tradicionais de administração em educação ou de políticas na atualidade, nas quais o mercado (e seus humores) é determinante. A primeira, a burocrático-administrativa, perpassou a história da administração pública e da educação em nosso País e persiste, ainda, mesclada com inovações e discursos alternativos. A segunda, mais recente, advém dos ventos neoliberais, de acordo com os quais tudo e todos devem se subsumir ao mercado.

Mas as duas concepções partem dos pressupostos da existência de uma ordem, de um sistema, baseados em leis “naturais”, de uma estrutura social instituída - enfim, têm o paradigma dominante como base de sua concepção e do vivido. Ordem e lei que, como discutimos na primeira parte, caberia ao Estado, garantir e preservar.

A terceira posição - o **gerir** - partiria do pressuposto de que são os humanos, ou a agência humana e suas ações, o aspecto fundamental na relação com a estrutura e o sistema. Estaria relacionada ao conhecimento-como-emancipação (SANTOS, 1998), à produção de obras com *poiésis* (LEFÈBVRE, 1973, 1991), como geração (produção, criação, inovação) de aspectos que superam o existente decorrente de rupturas, já que compreende que “tudo, a sociedade e a civilização” são resultantes da produção humana em suas relações sociais. Mas, ainda, entende que a estrutura, ou o sistema como produção humana, pode ser desconstruída/construída por aqueles que a fizeram, seus produtores de fato.

Considerações finais

As concepções de sociedade, assim como, dos sistemas sociais e até o pensamento são abstrações concebidas, representações que, conforme Henri Lefèbvre, ao transformarem-se

em ‘sistemas’ ou ‘fetiches’, parecem existir separadas dos humanos ou não tendo com eles um vínculo, seja, nos processos de concebê-las enquanto pensar humano e/ou como resultantes da ação, da criação, da produção dos próprios humanos. No entanto, ao instituírem-se como verdades (sistemas, fetiches, etc.) mais cedo ou mais tarde serão superadas, transformadas, modificadas por ação humana diferente daquela que busca mantê-la fora ou separada dos humanos como verdades universais, essência, ou outras denominações. E nesse sentido, afirmo que, em determinado momento (tempo), o Construtivismo e os Ciclos de Formação, em Porto Alegre, tornaram-se fetiches, pois abstrações que deveriam ser implementadas pelas escolas e professores enquanto aplicação de uma “verdade que partia do centro”. No mesmo sentido, os próprios agentes do centro (na SMED e PMPA), em determinado momento, começaram a professar conceitos que buscavam colocá-los como estando por cima da sociedade (público não-estatal) e desenvolvendo políticas **para** parte da sociedade (políticas **para** as classes populares, na perspectiva **das** classes populares, no interesse **das** classes populares) (MACHADO, 2005) ou para toda a sociedade: “um governo para todos”.

Sendo assim, diria que, por um lado, tal processo desenvolveu-se a partir do fato de que as concepções de política e de Estado (conforme SADER, 2004) não tinham sido desenvolvidas para além do “feijão com arroz”, ou seja, para a política do dia-a-dia por parte do PT. Diria que, também, devemos levar em consideração o momento histórico – crise do socialismo, ofensiva teórica e ideológica das classes dominantes, fragmentação social e das classes, falta de enraizamento da forças da contra-hegemonia na história, cultura e nos movimentos sociais depois de 25 anos de ditadura, e da falta de tradição de democracia de alta intensidade no país. Mas, por outro lado, em decorrência disso, os grupos e setores que adentraram ao Estado acabaram se subsumindo à sua lógica, e ao procurarem a governabilidade (governo após governo) arrefeceram-se as proposições mais radicais e sua utopia, e ao tornar-se realidade deixou de sê-la. As conseqüências foram que a partir das suas ações e políticas, gradualmente, começaram a predominar o “manter-se e perpetuar-se” no governo, apenas. E ao agirem assim, tornaram-se quase iguais aos que antes criticavam e, assim, puderam ser substituídos depois de dezesseis anos à frente da prefeitura da cidade.

Mais aprofundadamente, diria que, até alguns grupos partidários ou “pensadores” do partido, inclusive, “aventuraram” a tornarem-se pensadores da ordem em instituições e espaços-chaves da e na sociedade, empresas, consultorias, Fundos Corporativos, etc., visando garantir contraditoriamente os interesses de diferentes setores sociais, mas na prática, sempre pendendo para os interesses dos setores e grupos hegemônicos do sistema capitalista. Exemplo atual: Lula, no primeiro governo eleito como alternativa ao neoliberalismo, vai

gradualmente arrefecendo suas proposições e tornando-se simpático e de confiança ao grande capital (empresas, bancos e o latifúndio) nacional e internacional¹⁵ (agentes da materialidade do neoliberalismo de então). Na medida em que o governo e a luta de classes se desenvolvem, Lula e sua equipe, andando “no fio da navalha”, de um lado, afirmam-se defensores das políticas de cunho popular, de suas políticas de crescimento, de políticas de compensação e de distribuição de “migalhas” aos pobres, etc.; mas, de outro, o que vimos é a continuidade da política macroeconômica e do domínio mais profundo e qualificado das forças capitalistas, bem como da “desmoralização” de eventuais alternativas pela esquerda.

No entanto, é claro que a esquerda, que esteve à frente da gestão em educação em Porto Alegre, desenvolveu ações a partir destes espaços públicos relacionados a valores e utopias solidárias, democráticas e de justiça social e buscaram (buscam?) desenvolver práticas, políticas e gestões anti ou contra-hegemônicas às perspectivas do *establishment*. No processo que analisei (dezesseis anos) da implementação de suas políticas, elas vão modificando e “ajeitando-se” à permanência nos espaços de poder (governo, Estado) por parte de seus propositores. Já com Lula no governo federal tal processo desenvolve-se em menos de uma gestão (quatro anos).

Finalmente, diria em conclusão que, tais perspectivas vão em sentido contrário, ou diferente, daquela proposta por Santos da luta contra o fascismo societal¹⁶ atual; e para a qual, a luta alternativa corresponderia a uma busca de uma *democracia sem fim*¹⁷ (partir dessa, e construída/produzida pelos cidadãos em suas relações sociais para ser redundante *num processo sem fim*. No entanto, na medida em que forças que antes de assumirem espaços de poder consideravam-se socialistas, progressistas, libertárias, mas que, ao se desenvolverem suas ações e políticas, visam apenas justificar ou manter aquilo que desenvolveram enquanto ênfase de seu fazer político e de suas lutas sem adendar mais proposições que avancem, com mais democratização, mais saúde, mais educação, mais transparência, mais controle popular

¹⁵ Até porque no próprio governo tais setores têm representantes em postos-chave da/na gestão de Lula.

¹⁶ SANTOS (1998, p. 33) diz não se “tratar do regresso ao fascismo dos anos trinta e quarenta. Ao contrário desse último, não se trata de um regime político, mas antes de um regime social e civilizacional. Em vez de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo, promove a democracia (formal, CM) até o ponto de não ser mais necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo”. É um fascismo plural, que nunca existiu e com diferentes formas de sociabilidades.

¹⁷ “A nova luta democrática, enquanto luta por uma democracia redistributiva, é uma luta antifascista, ainda que ocorra num campo político formalmente democrático [...] não tem de assumir as formas que assumiu a anterior, contra o fascismo de Estado. Mas também não pode se limitar às formas de luta democrática que se consagram no Estado democrático [...]. Estamos, pois, na iminência de criar novas constelações de lutas democráticas que tornem possíveis mais e mais amplas deliberações democráticas sobre aspectos cada vez mais diferenciados da sociabilidade. É nesse sentido que tenho vindo a definir o socialismo como democracia sem fim. (SANTOS, p. 33)”.

sobre seus governos, enfim, não avançando para a autogestão popular, libertária e socialista, é porque, de forças instituintes, tornaram-se forças instituídas e, portanto, preservadoras da ordem.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1997.

CORTESÃO, Luiza, MAGALHÃES, António e STOER, Stephen. Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. In: *Educação, Sociedades e Culturas*, n.14, 2001, p. 45-58.

GUIDDENS, Anthony. *Dualidade da estrutura - Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta editora, 2000.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

LAFER, Celso. *O Sistema Político Brasileiro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

LEFÈBVRE, Henri. *A vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LEFÈBVRE, Henri. *Re-produção das relações sociais de produção*. Porto: Scorpião, 1973.

LEFÈBVRE, Henri. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1966.

LUCE, M. B. *Definição e gestão da política educacional*. In: 4. Conferência Brasileira de Educação, 1986, Goiânia. Educação e Constituinte. São Paulo: Cortez, 1986. v. 2. p. 139.

MACHADO, Carlos RS. A produção da hegemonia através da gestão das políticas e da legislação educacional nos anos noventa no Brasil. *Revista Práxis - ICHLA*, Ano 1, v. 1, agosto 2004. Novo Hamburgo.

MACHADO, Carlos RS. *Estado, política e gestão da/na educação de Porto Alegre (1989-2004): avanços e limites na produção da democracia sem fim*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2005. Tese de Doutorado sob orientação da Drª. Maria Beatriz Luce.

MANDEL, Ernest. *Introdução ao Marxismo*. Porto Alegre: Movimento, 1982.

MARR, L. *O que é Política?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, José de Souza. *Henri Lefèbvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MULLER, Pierre e SUREL, Yves. *A Análise das Políticas Públicas*. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2004.

ROMANO, Roberto. In: Revista *Fórum*. Entrevista Roberto Romano. São Paulo, novembro, 2004, n.21.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão Indolente*. Volume I. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gadiva/Fundação Mário Soares, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1999a (1ª edição 1985/86).

STOER, Stephen. Desocultando o vôo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza, CORREIA, José A. (org.) *Transnacionalização da Educação - da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SPOSITO, Marília. A produção política da sociedade. In. MARTINS, José de Souza (org.). *Henri Lefèbvre e o Retorno da Dialética*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

THERBORN, Göran. *Cómo domina la clase dominante? : Aparatos y poder estatal en el feudalismo, capitalismo e socialismo*. México/Argentina: Siglo XXI, 1983.